

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

| | |
|---|----|
| <i>Асатрян О.Ф., Грязнова Т.М.</i> Развитие профессиональной компетентности будущих учителей музыки в классе дирижирования (на примере реализации педагогического потенциала произведений русской духовной музыки)..... | 6 |
| <i>Гладилина И.П.</i> Соответствие компетенций выпускников вузов и потребностей рынка труда в условиях цифровой трансформации..... | 10 |
| <i>Гончарова В.В., Кузнецова Н.В.</i> Путь к инклюзивному образованию в скандинавских странах..... | 14 |
| <i>Горшенина Я.Л., Киселева Н.М., Полуикова С.Ю., Чичерина Н.Н.</i> Анализ преимуществ программ академической мобильности (на материале европейских и азиатских стран)..... | 18 |
| <i>Дмитриева Е.Ю., Демцура С.С., Михайлова В.В., Михайлов В.А.</i> Особенности формирования профессионального мышления психолога специальной деятельности в условиях образовательного процесса в вузе..... | 23 |
| <i>Заярная Н.И., Микита Л.П., Смирнова Е.А., Тубольцева А.Д.</i> Педагогические условия реализации комплекса мероприятий военно-патриотического воспитания..... | 27 |
| <i>Коровяковский Д.Г.</i> Сравнительный анализ подготовки юристов в магистратуре университетов Европы и США.... | 31 |
| <i>Лаптева С.В.</i> Становление моделей образовательной среды в условиях глобализации..... | 37 |
| <i>Ма Хун.</i> Проблемы китайско-российской трансграничной интеграции в области высшего образования и меры их решения..... | 42 |
| <i>Мустафина З.Ш., Гармонова Д.А.</i> Роль образовательных комплексов Москвы в развитии системы образования..... | 45 |
| <i>Орлова О.В.</i> Разработка модели адаптации студентов первокурсников к условиям обучения в высшей школе.... | 49 |
| <i>Пономарева Д.И.</i> Психологическая адаптация магистрантов гуманитарных специальностей к реализации профессиональных компетенций..... | 53 |
| <i>Щербакова Е.В., Антонова Н.Н.</i> Анализ возможностей компетенций педагогических дисциплин для организации учебно-исследовательской деятельности студентов..... | 59 |
| <i>Эмирильясова С.С.</i> Преимущества изучения английского языка как иностранного в юридическом вузе в контексте цифровизации..... | 64 |

Учредитель: Компания «КноРус»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

E-mail: s.p.o@list.ru

Сайт: www.spo.expert

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджияв Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейф Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчужева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:

Гладилина Ирина Петровна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Издательство «КноРус», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.01.2022 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Белоусенко М.И., Стародубцева И.Ф.</i> Обобщение концепций вокального исполнительства в системе музыкального искусства | 67 |
| <i>Глоткина А.А.</i> Метод проектов как эффективный способ обучения иностранным языкам в авиационных вузах..... | 71 |
| <i>Громов Ю.В.</i> Становление и развитие отечественной образовательной филателии: педагогический аспект | 77 |
| <i>Приходько Н.К., Закасовская И.Н.</i> Применение программированного обучения гимнастов с использованием специального тренажера..... | 82 |
| <i>Коган Ю.Н.</i> Формирование познавательного интереса к истории и правовой культуре страны как инструмент мотивации обучения иностранному языку..... | 85 |
| <i>Конвалова С.В.</i> Особенности преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения | 89 |
| <i>Ревво Ю.А.</i> Принципы отбора материала и организации учебного занятия по английскому языку в контексте междисциплинарного подхода | 93 |
| <i>Басгаль В.В., Руденко А.Е.</i> Использование технологий виртуальной и дополненной реальности для формирования универсальных педагогических компетенций: на примере Омского государственного педагогического университета..... | 97 |
| <i>Сюй Ян.</i> Внедрение концепции образования, ориентированного на конечный результат в преподавании английского языка: реализация концепции «Нового инженерного образования»..... | 100 |
| <i>Цю Нин.</i> Роль творчества Инь Чэнцзун в развитии национального китайского фортепианного искусства.... | 103 |
| <i>Тимошков Е.В., Чернышева Л.Г., Юречко О.В., Вязигин А.Ю.</i> Регуляция психологических состояний студентов и педагогов в период пандемии средствами физического воспитания..... | 111 |

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

| | |
|---|-----|
| <i>Аввакумова И.В., Гаврилова Е.А., Кештова О.К., Терехова Ю.З.</i> Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках курса иностранного языка профессионального общения в экономическом вузе на основе аутентичных материалов | 115 |
| <i>Гончарова В.В., Кондина А.С., Минасян Е.Т., Пастухова Е.В.</i> Онлайн-курс как мотивационный инструмент в изучении второго языка | 120 |
| <i>Гусарова Е.А., Спирина Е.Л.</i> Педагогические инструменты решения задачи построения перспективно-ортогональных сопряжённых проекций с применением вспомогательного прямоугольного проецирования | 124 |
| <i>Жигунова Т.П.</i> К вопросу о сущности понятия «патриотическое сознание обучающихся»: современные подходы..... | 128 |
| <i>Кардович И.К., Коробова Е.В., Коньшева М.В., Зарудная М.В., Яковлева Г.П.</i> Логико-коммуникативная организация экономического дискурса | 132 |

| | |
|---|-----|
| <i>Осипова С.И., Коцуба М.Л.</i> Исследование содержания категории профессионально-личностного развития педагога | 140 |
| <i>Данько О.А., Еныгин Д.В., Мидова В.О., Минасян Е.В.</i> Дистанционное обучение, введенное в систему высшего образования..... | 145 |
| <i>Муратова О.А., Бернацкая М.В., Люгаева Т.В., Пригожина К.Б.</i> Онлайн-ресурсы в организации образовательного процесса в неязыковых вузах | 149 |
| <i>Скрипникова Т.И.</i> Профессиональная деятельность учителя иностранного языка в свете современной интерпретации процесса обучения | 153 |
| <i>Гаврилова Е.А., Ордынцева Н.Г., Тростина К.В., Петровская С.А., Година Д.Х.</i> Особенности организации преподавательской и студенческой мобильности в дистанционном формате | 160 |
| <i>Бакшеев А.И., Андренко О.В., Турчина Ж.Е., Рогачев А.Г., Сафронов С.А.</i> Актуальность преподавания курса «Всеобщая история» в медицинском вузе..... | 164 |
| <i>Фадеева Л.В., Шмелева О.Н., Минаева Ю.В.</i> Критерии постановки учебных целей для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку..... | 169 |

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Башун О.В.</i> Педагогическая рефлексия как фактор раскрытия педагогического потенциала художественных произведений на занятиях по педагогике | 173 |
| <i>Блаженков А.В., Милованович Е.В., Морозова А.В., Тertyчный-Даури В.Ю., Травина Н.И.</i> Преподавание математики студентам не инженерных специальностей..... | 177 |
| <i>Елтунова И.Б., Николаева Л.В., Гороховская Н.А.</i> Обобщение опыта внедрения цифровых технологий в образовательный процесс..... | 181 |
| <i>Карлина М.А., Шанина А.И.</i> Формы педагогических измерений при дистанционном обучении иностранным языкам в неязыковом вузе..... | 186 |
| <i>Коган Е.А.</i> Формирование критериев эффективности преподавателя вуза на основании мнений студентов | 190 |
| <i>Лаптева С.В.</i> Методология подготовки студенческой среды к взаимодействию в рамках развития национальной экономики..... | 194 |
| <i>Меметова Г.Э.</i> Формирование профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в процессе повышения квалификации | 199 |
| <i>Прокопчук А.Р.</i> Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студентов технологического университета | 203 |
| <i>Сазанов А.Н.</i> Методическая компетентность преподавателей среднего профессионального образования | 206 |
| <i>Ярыгина Н.А.</i> Возможности использования международных практик для обучения курсантов в военном вузе | 210 |

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Войкова А.А., Долгова Е.Г., Минова М.В.

Средства реализации речевого манипулирования
в политическом дискурсе (на примере выступления
Д. Трампа у горы Рашмор) 214

Горелова О.В., Круглова У.Р. Компьютерный сленг
в современной интернет-коммуникации 220

Ефремова Г.А. Специфика языковой репрезентации
инолингвокультурного субстрата в произведениях
билингвальных авторов 224

Каганов А.Ш. Принцип «сплава» как концептуальная
основа интегрального идентификационного
исследования личности говорящего 230

Крашевская Н.В., Басманова А.А. От лингводидактики
к лингвистике: шкала «степени самостоятельности»
как способ устранения и объяснения парадоксов
возвратных глаголов в русском языке 236

Лаврентьева Е.А., Дмитриева А.Г.
Лингволимнологическое исследование лексемы
«связь» (на основе русскоязычных и немецкоязычных
лексикографических источников) 243

Голенко М.Д. Методический прием «Дневник
персонажа» как способ совершенствования
иноязычной коммуникативной компетенции студентов
языкового вуза 248

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Колобкова А.А. Первые российские учебные книги
по французскому языку: персоналии 253

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

| | |
|---|----|
| <i>Asatrian O.F., Gryaznova T.M.</i> Development of the professional competence of future music teachers in the conducting class (on the example of the implementation of the pedagogical potential of the works of Russian sacred music) | 6 |
| <i>Gladilina I.P.</i> Compliance of the competencies of university graduates and the needs of the labor market in the context of digital transformation..... | 10 |
| <i>Goncharova V.V., Kuznetsova N.V.</i> The path to inclusive education in the Nordic countries | 14 |
| <i>Gorshenina Ya.L., Kiseleva N.M., Poluikova S. Yu., Chicherina N.N.</i> Analysis of Advantages of International Student Mobility Programs (based on countries in and outside Europe) | 18 |
| <i>Dmitrieva E.Y., Demtsura S.S., Mikhailova V.V., Mikhailov V.A.</i> Features of the formation of professional thinking of a psychologist of special activity in the conditions of the educational process of the university..... | 23 |
| <i>Zayarna N.I., Myakota L.P., Smirnova E.A., Tuboltseva A.D.</i> Pedagogical conditions for the implementation of a set of measures for military-patriotic education | 27 |
| <i>Korovyakovskiy D.G.</i> Comparative analysis of the training of lawyers in the magistracy of universities in Europe and the USA..... | 31 |
| <i>Lapteva S.V.</i> Formation of models of the educational environment in the context of globalization | 37 |
| <i>Ma Hong.</i> Problems of Chinese-Russian cross-border integration in the field of higher education and measures for their solution | 42 |
| <i>Mustafina Z. Sh., Alexandrovna D.G.</i> The role of educational complexes in Moscow in the development of the education system..... | 45 |
| <i>Orlova O.V.</i> Development of a model of adaptation of first-year students to the conditions of study in higher education | 49 |
| <i>Ponomareva D.I.</i> Psychological adaptation of undergraduates of humanitarian specialties to the realization of professional competencies..... | 53 |
| <i>Shcherbakova E.V., Antonova N.N.</i> Analysis of the capabilities of the competencies of pedagogical disciplines for the organization of educational and research activities of students | 59 |
| <i>Emirilyasova S.S.</i> Advantages of efl in law universities through digitalization | 64 |
| TEACHING AND UPBRINGING METHODS | |
| <i>Belousenko M.I., Starodubtseva I.F.</i> Generalization of the concepts of vocal performance in the system of musical art..... | 67 |
| <i>Glotskina A.A.</i> Project method as an effective approach to teach foreign languages at aviation institutes | 71 |
| <i>Gromov Yu.V.</i> Origin and development of Russian educational philately: pedagogical aspect..... | 77 |

| | |
|---|-----|
| <i>Prikhodko N.K., Zakasovskaya I.N.</i> Application of programmed learning gymnasts using special simulator | 82 |
| <i>Kogan Yu.N.</i> Formation of cognitive interest in the history and legal culture of the country as a tool to motivate learning a foreign language..... | 85 |
| <i>Konovalova S.V.</i> The peculiarities of teaching English to students of non-linguistic specialties on a part-time department | 89 |
| <i>Revvo J.A.</i> The principles of selecting material and organizing an English lesson in the context of interdisciplinary approach..... | 93 |
| <i>Basgal V.V., Rudenko A.E.</i> The use of virtual and augmented reality technologies for the formation of universal pedagogical competencies: on the example of the Omsk state pedagogical university | 97 |
| <i>Xu Yang.</i> College English Course Design Based on OBE under the Background of Emerging Engineering..... | 100 |
| <i>Qiu Ning.</i> The Role of Yin Chengzong's Creativity in the Development of the National Chinese Piano Art | 103 |
| <i>Timoshkov E.V., Chernysheva L.G., Yurechko O.V., Vyazigin A. Yu.</i> Regulation of psychological states of students and teachers during a pandemic by means of physical education | 111 |

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

| | |
|---|-----|
| <i>Avvakumova I.V., Gavrilova E.A., Keshtova O.K., Terekhova Yu.Z.</i> Aspects of the formation of foreign language communicative competence within the framework of English for Professional Purposes course in an economic university based on authentic materials..... | 115 |
| <i>Goncharova V.V., Kondina A.S., Minasyan E.T., Pastukhova E.V.</i> Online course as a motivating tool in second language learning | 120 |
| <i>Gusarova E.A., Spirina E.L.</i> Pedagogical tools for solving the problem of constructing perspective-orthogonal conjugate projections using auxiliary rectangular projection..... | 124 |
| <i>Zhigunova T.P.</i> Modern approaches to the concept of "Patriotic consciousness of students" | 128 |
| <i>Kardovich I.K., Korobova E.V., Konyshcheva M.V., Zarudnaya M.V., Yakovleva G.P.</i> Logical-communicative organization of economic discourse | 132 |
| <i>Osipova S.I., Kotsuba M.L.</i> Study of the content of the category of professional and personal development of a teacher | 140 |
| <i>Danko O.A., Enygin D.V., Midova V.O., Minasyan E.T.</i> Distance learning introduced in tertiary education..... | 145 |
| <i>Muratova O.A., Bernatskaya M.V., Lyugaeva T.V., Prigozhina K.B.</i> Online learning resources in the educational process at non-linguistic universities | 149 |
| <i>Skripnikova T.I.</i> Professional foreign language teacher's activity in the light of modern interpretation of teaching process | 153 |

| | |
|---|-----|
| <i>Gavrilova E.A., Ordynitseva N.G., Trostina K.V., Petrovskaya S.A., Godina Ja. Kh.</i> Features of the organization of teaching and student mobility in a remote format | 160 |
| <i>Baksheev A.I., Andrenko O.V., Turchina Zh.E., Rogachev A.G., Safronov S.A.</i> The relevance of teaching the course “Universal History” at a medical university | 164 |
| <i>Fadeeva L.V., Shmeleva O.N., Minaeva Y.V.</i> Criteria for setting learning goals in teaching foreign languages for specific purposes..... | 169 |

PROFESSIONAL EDUCATION

| | |
|--|-----|
| <i>Bashun O.V.</i> Pedagogical reflection as a factor of revealing the pedagogical potential of artistic works at pedagogy classes..... | 173 |
| <i>Blazhenov A.V., Milovanovich E.V., Morozova A.V., Tertychny-Dauri V. Yu., Travina N.I.</i> Teaching mathematics to non-engineering students..... | 177 |
| <i>Eltunova I.B., Nikolaeva L.V., Gorohovskaya N.A.</i> Generalization of the experience of introducing digital technologies into the educational process..... | 181 |
| <i>Karlina M.A., Shanina A.I.</i> Forms of pedagogical measurements in distance learning of foreign languages in a non-linguistic university..... | 186 |
| <i>Koghan E.A.</i> Formation of criteria for the effectiveness of a university teacher based on the opinions of students | 190 |
| <i>Lapteva S.V.</i> Methodology of preparing the student environment for interaction within the framework of the development of the national economy | 194 |
| <i>Memetova G.E.</i> Formation of professional competence of teachers of a preschool educational organization in the process of professional development | 199 |

| | |
|---|-----|
| <i>Prokopchuk A.R.</i> Formation of technological university students’ foreign language professional and communicative adaptability | 203 |
| <i>Sazanov A.N.</i> Methodological competence of teachers of secondary vocational education..... | 206 |
| <i>Yarygina N.A.</i> The possibilities of using international practices for training cadets in a military university..... | 210 |

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

| | |
|---|-----|
| <i>Voeikova A.A., Dolgova E.G., Minova M.V.</i> Means of speech manipulation in political discourse (on the example of D. Trump’s speech at Mount Rushmore)..... | 214 |
| <i>Gorelova O.V., Kruglova U.R.</i> Computer slang in modern internet communication | 220 |
| <i>Efremova G.A.</i> Characteristics of culturally loaded linguistic units in literary works of bilingual authors..... | 224 |
| <i>Kaganov A. Sh.</i> The principle of «fusion» as a conceptual basis for the integral identification research of the speaker’s personality | 230 |
| <i>Krashevskaya N.V., Basmanova A.A.</i> From Language Teaching Science to General and Applied Linguistic Science: “Self-sufficiency” Scale as a way to Eliminate and Explain Contradictions in Russian Reflexive Verbs | 236 |
| <i>Lavrentieva E.A., Dmitrieva A.G.</i> Linguolimological study of the lexeme “connection” (based on Russian and German lexicographic sources) | 243 |
| <i>Golenko M.D.</i> Character Diary Project in Developing Integrated Reading and Writing Skills at a Faculty of Foreign Languages..... | 248 |

DISCUSSION TOPICS

| | |
|---|-----|
| <i>Kolobkova A.A.</i> The first Russian educational books on the French language: personalities | 253 |
|---|-----|

Развитие профессиональной компетентности будущих учителей музыки в классе дирижирования (на примере реализации педагогического потенциала произведений русской духовной музыки)

Асатрян Ольга Федоровна,

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогического и художественного образования, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева
E-mail: asatrian_o@mail.ru

Грязнова Татьяна Михайловна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры художественного и музыкального образования, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
E-mail: regphil@mail.ru

В данной статье процесс развития профессиональной компетентности будущего учителя музыки в классе дирижирования, рассматривается как учебная деятельность в современной практике преподавания музыкально-исполнительских дисциплин в педагогическом вузе. Авторы рассматривают проблему профессионального роста студентов в контексте методики преподавания дирижирования (модуль дирижерско-хоровая подготовка), затрагивают вопросы формирования умений вербальной оценки формы, структуры и содержания русской духовной музыки, навыков мануальной техники, вокально-хорового анализа изучаемых произведений учебной программы. Определена значимость диалога и личностного взаимодействия педагога и студента в процессе создания исполнительской трактовки хоровой музыки. Актуализируется включение произведений русской духовной музыки в репертуар хормейстера, как источника и носителя духовно-нравственных ценностей российского Отечества.

Ключевые слова: музыкальное образование, учитель музыки, профессиональная компетентность, дирижерско-хоровая подготовка, анализ партитуры, хоровая музыка, особенности вокально-хоровой работы, русская духовная музыка, традиции, нравственные ценности.

Профессия учителя музыки, которую получают студенты в педагогическом вузе, обязывает их владеть навыками управления хоровым коллективом, вокального исполнения, теоретического анализа музыкальных произведений, в высшей степени грамотно и профессионально. Педагог-музыкант должен обладать высоким интеллектом, духовной культурой, быть эстетически развитой и творческой личностью. В области дирижерской подготовки обучающемуся следует освоить теоретические основы дирижерского искусства, хоровой репертуар, основы техники управления детским хоровым коллективом; для реализации авторского замысла в хоровом пении, освоить сложные по музыкальной фактуре классические, духовные и современные жанры хоровой музыки, владеть культурой общения с исполнителями хорового коллектива [2].

В классе дирижирования студент получает основы знаний не только по мануальной технике в изучаемых хоровых произведениях, но также и по вокальному исполнению хоровых партий, игре партитуры на фортепиано, устному и письменному аннотированию произведений. Как видно из перечисленных выше задач, реализация подготовки педагога-музыканта в классе дирижирования сложна по структуре и разнообразна по форме и содержанию.

В организации процесса профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов особое место принадлежит принципу выявления и развития их индивидуально-личностных, духовно-творческих способностей и возможностей. Выдвижение обозначенных принципов обусловливается социальными и профессионально-педагогическими факторами, тем значением, которое придается сегодня в обществе задаче воспитания личности выпускника высшей школы XXI века.

Основой реализации данных принципов в ходе дирижерской подготовки будущих учителей музыки выступает личностно-творческий подход. Чем более развит эмоциональный интеллект будущего педагога-музыканта, его воля, выше развиты его чувства, тем выше и более развит его творческий потенциал.

Задача преподавателя в классе дирижирования видится, прежде всего, в оказании методической помощи студентам в овладении основами

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева) по теме «Научно-методическое обеспечение процесса подготовки педагога-музыканта-воспитателя в контексте вызовов современности» (руководитель О.Ф. Асатрян; рег. № 136, от 01.04.2021 г.)

постановки дирижерского аппарата и навыками вокального интонирования, в развитии музыкального слуха (мелодического и гармонического, умения слышать внутренним слухом партитуру хорového произведения). Решение обозначенных проблем возможно реализовать лишь на дидактически обоснованном хоровом репертуаре, с учетом музыкальной подготовки (или без нее) студента. Учебные произведения программы должны быть понятны и интересны для обучающихся, иначе вся работа будет не соответствовать уровню студента и малоэффективной.

В статье мы делаем акцент на развитие профессиональной компетентности студента, формирование вокально-хоровых навыков дирижера. Это обусловлено тем, что хормейстер должен владеть теоретическими и практическими знаниями в области хорового исполнительства, уметь управлять хоровым звучанием, и что, особенно важно, применять методику выстраивания хорового строя и ансамбля, решать множество исполнительских проблем, которые возникают в работе с хором, знать методику репетиционной работы с хоровыми партиями; устранять недочеты во время репетиций и хоровых выступлений. Отсюда вытекает *стратегическая задача*: чтобы уметь управлять хором, дирижеру нужно самому стремиться уметь чисто интонировать и слышать партитуру хорового произведения. А это, прежде всего, связано с развитием музыкального слуха и умением чисто интонировать хоровую партию. Здесь уместно вспомнить слова величайшего русского композитора и хормейстера, профессора П.Г. Чайковского: «Если хор не чисто интонирует, то это уже не хор...» [7, с. 157].

Дирижирование (от нем. dirigieren, франц. diriger – направлять, управлять, руководить) трактуется как «один из наиболее сложных видов музыкально-исполнительского искусства; управление коллективом музыкантов (оркестром, хором, ансамблем, оперной или балетной труппой и так далее) в процессе разучивания и публичного исполнения ими музыкального произведения» [1, с. 63].

Дирижер-хормейстер обеспечивает ансамблевую стройность и техническое совершенство исполнения, а также стремится убедить и увлечь исполнителей своим видением и интерпретацией творческого замысла композитора и автора литературного текста, то есть представить свою художественную трактовку – интерпретацию хорового звучания.

Одной из специфических особенностей профессионального образования дирижера-хормейстера является предварительная работа с хоровой партитурой и выстраивание индивидуальной интерпретации (до того, как дирижер начинает работу со своим «инструментом» – хором). В свое время П.Г. Чайковский, автор блестящей работы «Хор и управление им», отмечал: «Дирижер должен, прежде всего, усвоить простую истину – нельзя учить других тому, чего сам не знаешь. Самое под-

робное и глубокое предварительное изучение сочинения составляет долг дирижера» [7, с. 18].

Для реализации поставленных задач в классе дирижирования, работы по развитию музыкального интонирования, навыков вокального исполнения партитуры, мы обратились к русской духовной музыке православной ориентации.

Русская духовная музыка православной ориентации основана на Осмогласии (восемь гласов) – ладово-мелодической системе, представляющая собой единство определенным образом соотношенных друг с другом песнопений (текстов и напевов). Начало осмогласия положил обычай ранней христианской Церкви в каждый из восьми дней праздника Пасхи исполнять песнопения на особый напев, или глас. Восемидневный цикл напевов вскоре был распространен на восемь недель от первого дня Пасхи, и каждая седмица (неделя) получила свой господствующий глас. Следуя один за другим, восемь гласов за восемь недель составляют так называемый «восьми-седмичный столп». Позднее этот цикл с его богослужебными текстами стали повторять в течение года до новой Пасхи [3, с. 102].

Из песнопений восьми гласов была составлена книга Октоих, вошедшая во всеобщее употребление в храмах Византийской империи. основополагающая роль в создании Октоиха и всей системы Осмогласия принадлежит преподобному Иоанну Дамаскину, выдающемуся гимнографу (VIII в.). Благодаря Осмогласию свод многочисленных церковных песнопений был приведен в единую стройную систему. В целом, «весь смысл Осмогласия музыкально-певческой системы и основного закона церковного пения сводится к ограждению произвола в пении, могущего выразиться и в выборе неподходящего звукоряда или рода пения, и в создании мелодии, никакими признаками не вяжущейся с принятыми в Церкви пением, и вообще в творчестве, никаким определенным критерием не обусловленном» [5, с. 76].

Ладово-мелодическая организация гласов основана на попевочном принципе. Каждый глас имеет свои характерные для него мелодические обороты, при этом единство системы осмогласия достигается присутствием между гласами попевок, общих несколькими гласам.

Многообразие византийского осмогласия обогащалось за счет различных приемов композиции в одних и тех же гласах. Песнопения делились на «самогласны», «самоподобны» и «Подобны». Самогласен – оригинальное песнопение, напев которого не использовался в других композициях. Самоподобен, напротив, имел оригинальный напев, мог служить образцом для исполнения других песнопений того же гласа. Подобен не имел собственной оригинальной мелодии и исполнялся напевом самоподобна.

Русская Церковь заимствовала из Византии систему Осмогласия. При этом тексты богослужебных книг, переведенные на церковнославянский язык, и в особенности новые службы русским свя-

тым, получили самостоятельное певческое раскрытие. Знаменный распев, которым к началу XVI века был изложен весь круг богослужебных песнопений.

В XVII веке в Русской Церкви возникают новые Осмогласные распевы – Греческий, Болгарский, Киевский. Постепенно сформировались монастырские распевы как местные варианты основных распевов.

В осмогласии, употребляемом ныне в Русской Церкви, объединены различные распевы: Знаменный, Киевский, Греческий. Исторически сложилось так, что стихиры, тропари, кондаки и ирмосы исполняются разными распевами (эта традиция отражена в книгах, изданных Св. Синодом, зафиксировавших уставные напевы Русской Церкви). В результате появились бытующие ныне понятия – «стихирный глас», «тропарные» и «ирмосные» гласы.

Великое наследие русских композиторов в области церковно-певческой традиции является гениальным примером синтеза композиторского письма с опорой на систему восьми гласов. Произведения А. Архангельского, П. Чайковского, С. Рахманинова, К. Шведова, П. Чеснокова свидетельствуют о принадлежности их сочинений к канонам Русской Церкви.

Русская духовная музыка православной ориентации является важной частью музыкального образования и воспитания в современном педагогическом процессе (И.В. Кошмина), так как позволяет эффективно воздействовать на эмоциональную сферу и чувства обучающегося, его внутренний мир. Оригинальная интонационно-стилистическая манера хорового письма, вобравшая в себя элементы знаменного распева, довольно трудна для восприятия не подготовленному слушателю. Очевидно, исходя из этого, пониманию и восприятию музыки православной традиции должна предшествовать поэтапная подготовительная работа учителя музыки [4, с. 56].

Для освоения дирижерской техники и алгоритма работы с хоровым коллективом, студенту необходимо знать и реализовывать в практической деятельности:

- теоретические знания дисциплины дирижирование;
- технические приемы и упражнения мануальной техники;
- вокально-хоровые навыки;
- теоретический анализ хоровой партитуры;
- исполнение на фортепиано партитуру из учебной программы.

Однако, только технические приемы, лишь первый этап в реализации профессиональной компетентности музыканта, непереносимое условие правильного звучания, но оно не всегда ведет к раскрытию художественного замысла композитора. Второй этап – это создание художественно-образной сферы произведения, его драматургия «Исполнение, передачу сочинения не следует смешивать с хоровой звучностью как таковой: при хорошей хоровой звучности может быть антихудож-

ественная, даже безграмотная передача сочинения» [3, с. 25].

Одним из наиболее важных аспектов музыкально-эстетического воспитания и формирования музыкально культуры на уроках дирижирования – является репертуар хоровых произведений, с учетом музыкальной подготовки студента, их опыта музыкальной деятельности, культурным уровнем и музыкальными способностями. Проблема репертуара всегда актуальна, поскольку музыкально-эстетическое воспитание – это формирование духовного и интеллектуального мира обучающего, с помощью музыки (хоровых произведений), поэтому очень важно, на каком материале оно осуществляется. Таким образом, в условиях дирижерской подготовки репертуар не только является главным стержнем идейно-художественной и воспитательной работы, но и оказывает большое воспитательное воздействие на слушателей.

Обращение к литургическому наследию, Русской духовной музыке православной ориентации, проникновение в интонационную структуру песнопений в классе дирижирования, по мнению авторов, актуально на сегодняшний день. Для многих студентов это новый и сложный процесс для восприятия. Педагогу необходимо методически постепенно, на профессиональном уровне рассказать и исполнить (что особенно важно) предлагаемые к изучению произведения. Ознакомление с особенностями исполнения произведений духовной музыки, передача внутреннего содержания глубоких духовных истин, поистине, это очень сложная задача и решать ее необходимо последовательно и дидактически обоснованно.

По мнению И.В. Кошминой, социальная роль дирижерско-хоровой деятельности возрастет, если его участники осознают силу и цель своей музыкальной деятельности, которая заключается в том, что несут исполнители-хористы своим искусством слушателю: «...Нет лучшего пути, чтобы убедились они в том, что все в жизни, в том числе и искусство, существует для многих, для людей, а не только лишь для себя, что ценность человека определяется, прежде всего, тем, что он дает другим людям...» [4, с. 58]. Студент в классе дирижирования постигает сакральный смысл и особую семантику литургических произведений, через дирижерскую технологию и вокально-хоровую практику, приоткрывает путь к пониманию сущности Бытия, веками накопленный опыт духовной и нравственной жизни наших предков, переданный нам, как наставление и завещание.

Особой темой, требующей тщательного изучения и осмысления в трудах С. Смоленского, А. Кастальского, П. Чеснокова, является система вокально-хорового интонирования, восходящая к древней русской церковно-певческой традиции. Основанная на интонациях натурального строя, система обеспечивает не только постоянное удержание хором данной тональности, но и дает возможность использовать многочисленные гармонические краски в звучании хоровой вертикали,

недоступные в темперированном строе, что очень важно для церковного хора как в отношении выразительности гармоний, так и, особенно, в виду самой специфики пения богослужений (пение а саррелла, с частой сменой лада, тональностей, с чередованием унисонов и многоголосия и т.п.) и частой необходимости проводить репетиции без музыкального сопровождения. В своих работах П. Чесноков затронул тонкую и возвышенную стихию духовной стороны исполнения, попытался сформулировать некоторые закономерности ее, опираясь на свои собственные регентские опыты. Мысли о содержательности и бессодержательности динамических оттенков, очень важны для проникновения в суть процесса духовных произведений.

В заключение выделим важную функцию русской духовной музыки в вопросах развития профессиональной компетентности будущих педагогов музыкального профиля в классе дирижирования, а именно, методически верно спланированная вокально-хоровая работа, основанная на интонациях системы осмогласия, является одним из продуктивных видов музыкальной деятельности, для реализации поставленных задач вокально-исполнительского плана.

Литература

1. Абдуллин, Э.Б. Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта / Э.Б. Абдуллин. – СПб.: Планета музыки, 2014. – С. 62–64.
2. Асатрян, О.Ф. Подготовка педагога-музыканта-воспитателя в контексте вызовов современности [Электронный ресурс]: монография; под ред. О.Ф. Асатрян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).
3. Грязнова, Т.М. Певческое искусство православной ориентации как фактор социального воспитания детей и подростков (на примере занятий в воскресных школах) / Т.М. Грязнова, Е.А. Мартынова, С.И. Грязнов. // Социальное воспитание детей и подростков в дополнительном образовании: монография / под ред. Л.П. Карпушиной, Т.А. Козловой; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск, 2021. – С. 91–106.
4. Кошмина, И.В. Русская духовная музыка / И.В. Кошмина. – М.: Владос, 2001. – С. 56–60.
5. Мартынов В.И. История богослужебного пения. – Московская Духовная Академия, 1987. – 196 с.

6. Никандров, Н.А. Проблема духовного воспитания школьников / Н.А. Никандров // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 50–56.
7. Чесноков, П.Г. Хор и управление им / П.Г. Чесноков. – М.: Просвещение, 1961. – 245 с.

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE CONDUCTING CLASS (ON THE EXAMPLE OF THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE WORKS OF RUSSIAN SACRED MUSIC)

Asatrian O.F., Gryaznova T.M.

Mordovian State Pedagogical University Education named after M.E. Evseviev

In this article, the process of developing the professional competence of a future music teacher in the conducting class is considered as an educational activity in the modern practice of teaching music and performing disciplines at a pedagogical university. The authors consider the problem of professional growth of students in the context of teaching methods of conducting (the module of conductor-choral training), touch on the formation of skills for verbal assessment of the form, structure and content of Russian sacred music, manual technique skills, vocal-choral analysis of the studied pieces of the curriculum. The importance of dialogue and personal interaction between a teacher and a student in the process of creating a performing interpretation of choral music has been determined. The inclusion of works of Russian sacred music in the repertoire of the choirmaster, as a source and carrier of the spiritual and moral values of the Russian Fatherland, is actualized.

Keywords: musical education, music teacher, professional competence, conducting and choral training, score analysis, choral music, peculiarities of vocal and choral work, Russian sacred music, traditions, moral values.

References

1. Abdullin, E.B. Fundamentals of research activities of a teacher-musician / E.B. Abdullin. – SPb.: Planet of Music, 2014. – P. 62–64
2. Asatryan, O.F. Training of a teacher-musician-educator in the context of the challenges of our time [Electronic resource]: monograph; ed. O.F. Asatryan; Mordov. state ped. in-t. – Saransk, 2021. – 1 electron. wholesale disc (CD-R)
3. Gryaznova, T.M. The singing art of Orthodox orientation as a factor in the social education of children and adolescents (by the example of classes in Sunday schools) / T.M. Gryaznova, E.A. Martynova, S.I. Gryaznov. // Social education of children and adolescents in additional education: monograph / ed. L.P. Karpushina, T.A. Kozlova; Mordovia State Pedagogical University. – Saransk, 2021. – P. 91–106 Nikolsky, A.V. A short sketch of the history of church singing in the period of the 1st – 10th centuries / A.V. Nikolsky // On church singing. Sat. articles / comp. O.V. Lada. – M., 1983. – S. 150.
4. Koshmina, I.V. Russian sacred music / I.V. Koshmina. – M.: Vlados, 2001. – P. 56–60.
5. Martynov V.I. The history of liturgical singing. – Moscow Theological Academy, 1987. – 196 p
6. Nikandrov, N.A. The problem of spiritual education of school-children / N.A. Nikandrov // Pedag.ogy. – 2019. – No. 4. – P. 50–56
7. Chesnokov, P.G. Choir and management / P.G. Chesnokov. – M.: Education, 1961. – 245 p

Соответствие компетенций выпускников вузов и потребностей рынка труда в условиях цифровой трансформации

Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками Московского государственного университета управления Правительства Москвы
E-mail: gladilinaip@edu.mos.ru

Мы живем в эпоху цифровизации. Цифровой трансформации подвержены все сферы социально – экономического развития и нашей страны, и всего мира. Но ни одно из направлений цифровой трансформации не будет эффективным без соответствующего кадрового обеспечения. Образование по – прежнему играет ключевую роль и в решении кадровых проблем, и в заполнении навыковых пробелов. Основные цели и задачи Национальных проектов, реализуемых в стране, позволяют сформулировать основные требования к специалисту, востребованному рынком труда – профессионал, ответственно и креативно решающий задачи, формирующий положительный имидж своей профессии, организации, страны в целом. Приобретение новых знаний, совершенствование имеющихся навыков, формирование и развитие новых навыков – это своего рода критерии профессионального уровня, позволяющие определять необходимые знаниевые и навыкиые пробелы. Именно образование позволяет задачи цифровизации решать в зависимости от вызовов и запросов рынка труда. Образование должно ориентироваться на такие технологии, методики и приемы, которые будут способствовать формированию профессиональных компетенций, отвечающих не только цифровым реалиям, но и цифровому будущему.

Ключевые слова: образование; цифровая трансформация; кадровые проблемы; навыкиые пробелы; рынок труда; успешный профессионал; личные когнитивные ресурсы.

Понятия «цифровая трансформация», «цифровизация» и «цифровая зрелость» совсем недавно стали широко употребляться в профессиональной педагогической среде. Общепринятых определений нет ни в государственных документах и нормативных актах, ни в международных руководствах или научных источниках. Термин «трансформация в цифровом пространстве» имеет довольно широкий спектр толкований для понимания его сущности:

- в 2019 году ITU опубликовала такую трактовку цифровой трансформации: «Неостановимый процесс многомодульной апробации цифровых разработок, который в самом фундаменте меняют систему проектирования, планирования, создания, внедрения и работы сервисов, как частного, так и государственного секторов, переводя их в безбумажный, персонализированный и безналичный вид, избегая физического воздействия или физического присутствия.
- в 2018 году World Bank Group опубликовали информацию о том, что цифровая трансформация является ярким проявлением революционных и качественных изменений, которые выражаются не только в определённых преобразованиях в цифровом пространстве, но в изменениях самой парадигмы экономической структуры, а в изменении центров добавленной стоимости в системе цифровых процессов и их ресурсов.

Г.И. Абдрахманова, К.Б. Быховский, Н.Н. Веселитская, К.О. Вишневецкий, Л.М. Гохберг и др. (2021) считают, что трансформация в цифровом пространстве является качественным скачком в процессах бизнеса, особым способом ведения деятельности в экономической сфере на базе внедрения новых цифровых разработок, которые оказывают огромный экономический и социальный эффект.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что термин «цифровая трансформация» приобретает актуальное толкование при соединении в единое целое множества явлений. Конкретизация смысла, в первую очередь, зависит от контекста:

- в экономической парадигме – цифровая трансформация подразумевает появление новых способов взаимодействия;
- в парадигме производства – цифровая трансформация является фундаментом для изменений в управленческих, вспомогательных и производственных процессах;
- в парадигме развития общества – цифровая трансформация является основой для появле-

ния новых видов коммуникаций, необходимых для решения множества задач.

Во многом такая ситуация объясняется и тем, что в основе толкования сущности понятия «цифровая трансформация» лежат не изученные и очень динамичные явления. Анализ научной литературы позволяет также утверждать, что некоторые учёные изучают трансформацию в цифровом пространстве с процессной точки зрения, когда изменения устоявшихся общественных и экономических институтов происходят за счёт апробации новых цифровых разработок. Важно понимать, что новые технологии в цифровом пространстве появляются очень быстро и не всегда запланировано, из-за чего появляются трудности с прогнозированием последствий их внедрения [4;5;7].

В результате проведенного анализа можно поддержать точку зрения тех ученых, которые утверждают, что термин «цифровая трансформация» не содержит в себе конкретизированных уточнений и инструкций с чётко прослеживаемым маршрутом от начального к конечному состоянию, а содержит в себе основные ориентиры [4;5;7].

Окружающая нас действительность не позволяет делать ставку исключительно на профессиональные знания, полученный опыт. Цифровая трансформация всех сфер жизнедеятельности требует соответствующего цифрового мышления, овладения цифровой грамотностью и повседневного применения цифровых навыков. Изменение мышления, поведения способствует организации обучения, позволяющего развивать новые качества человека. Развитие личных когнитивных ресурсов – важнейший аспект современного образовательного процесса. Каждый человек должен четко осознавать, что основной вопрос профессиональной успешности заключается в понимании того, какие навыки позволяют ему быть наиболее продуктивным независимо от происходящих перемен.

Знаний и умений, которые формируют школа, вуз недостаточно для становления профессионала высокого уровня. Мы наблюдаем стремительный рост важности умений социальной направленности, навыков критического мышления, умения взаимодействовать с другими людьми для максимально эффективного решения поставленных задач. Международный экономический форум в 2020 году опубликовал анализ по влиянию скорости изменений, пандемии коронавируса и автоматизации в сфере рынка труда. Пандемия выступила в роли катализатора проявления новых направлений и парадигм, о которых исследователи говорят уже не одно десятилетие:

- появление новых профессий;
- исчезновение старых профессий;
- повышение карьерного срока и т.д.

Компания «The future of work after COVID-19», опубликованном в 2021 году, говорит о том, что профессии, подразумевающие физическое взаимодействие (социальные профессии, медицина, сфера обслуживания и др.) начинают активно автоматизироваться; переобучение или смена

специальности требуется для 25% работающих людей по сравнению с предыдущим годом. Среди новых профессий, которые требует рынок труда, авторы отчеты называют:

- веб-аналитики;
- разработчики мобильных приложений;
- специалисты в сфере облачных вычислений;
- scrum-мастера;
- стратеги в области больших данных;
- специалисты в области кибербезопасности;
- дизайнеры виртуальной реальности;
- специалисты в области оценки экологической безопасности;
- эксперты по поколенческим изменениям и др.

Проведенные автором в ноябре 2021 года беседы с управленцами среднего звена государственных и коммерческих организаций (230 респондентов) позволили выявить приоритетные направления обучения, на которые респонденты особое внимание уделяли в 2021 году:

- профессиональные знания- 97% опрошенных;
- управление изменениями – 95% опрошенных;
- управление личной эффективностью – 95% опрошенных;
- управление деловыми коммуникациями – 80% опрошенных;
- лидерство и работа в команде –75% опрошенных.

О чем это свидетельствует? Уже в 2017 году Мак Кинзи предсказывали, что к 2030 году более 375 млн работающим людям придётся сменить профессию, т.к. их компетенции и навыки станут не актуальными. Опрос менеджеров и директоров компаний, проведённый в 2021 году показал, что более 44% опрошенных уже начинают ощущать недостаточность компетенций и навыков. 23% ожидают появления пробелов в навыках в ближайшее 3–5 лет, а 22% уже в ближайшие два года

Пробелы в навыках являются ситуацией, при которой сотрудникам на рынке труда не хватает актуальных компетенций и навыков для высокого уровня конкуренции. Пробелы в навыках наиболее актуальны в направлениях, где есть нехватка квалифицированных кадров. В первую очередь, это актуально для высокотехнологичных направлений; направлений, связанных с развитием и управлением людьми, продуктами, организациями. Участники Всемирного экономического форума утверждают, что главным препятствием стабильного роста и апробации новейших разработок является нехватка эффективных навыков и компетенций у работников – навыковые пробелы. Новые методики обучения, независимо от их формы, направлены на формирование и дальнейшее развитие метанавыков и метакомпетенций.

Исследователи из СберУниверситета считают, что идея фундаментальных умений, т.е. метанавыков, в наше время является наиболее актуальной. Проблемы при организации работы с дистанционными командами и сотрудниками, распределённой работы подразумевают новые парадигмы и степень готовности сотрудников и директоров при-

нимать нестандартные решения, расставлять правильные рабочие приоритеты, строить коммуникативное взаимодействие и т.д. Непрогнозируемые изменения показали новые векторы развития профессионализма конкурентных профессионалов и перенесли акцентирования с профессиональных навыков на навыки по организации профессиональной деятельности в нестандартных условиях без уменьшения уровня эффективности [2].

Заболотная В. считает, что метанавыки являются фундаментальными компетенциями, которые дают возможность более эффективно развивать профессиональные компетенции [3]. Е. Казакова отмечает, что «развитие метанавыков зависит от того, как именно выстроена дизайн-программа вуза, то есть, совершенствуя профессиональные навыки, человек должен параллельно учиться выстраиванию работы в команде, планированию времени и расстановке приоритетов [3].

Научные исследования, проведённые организацией Elliott в 2017 г. [6] показали, что изменения образовательной системы, которые произошли за последние десять лет, демонстрируют недостаточные результаты. Первая индустриальная революция привела к появлению массовых школ, вторая сделала школу общеобразовательной, третья стандартизировала учебные программы. Четвертая постепенно переводит учебные системы на персонализированный подход, который в первую очередь ориентируется на результат. Если рассматривать традиционную общеобразовательную систему на базе школы Яна Коменского, то становится понятно, что основным вектором ориентации являлась актуальная для того времени производственная база. Трансформация в цифровом пространстве в нынешней образовательной системе ориентируется на методологию организации работы, складывающейся на основании актуальных технологических производствах. Идущая сейчас четвёртая индустриальная революция подразумевает не только активное развитие в техническом и научном плане, но и фундаментальные изменения в самой трудовой культуре. Она основывается на непрерывно развивающихся цифровых технологиях с учётом уже произошедших и происходящих в текущий момент изменений в сфере технических новинок и разработок.

Соответственно, подготовка специалистов в вузе тоже требует кардинальных изменений. Но сегодняшние образовательные стандарты и бакалавриата, и магистратуры в очередной раз безнадежно устарели. К примеру, в настоящее время цифровая трансформация на предприятии включает такие позиции как «фабрики будущего» и «Индустрия 4.0», в том числе умные, цифровые и виртуальные фабрики. Предполагается максимальная цифровизация и автоматизация всего производственного цикла, от идеи до конечной утилизации, активное применение цифрового моделирования как новейших изделий, так и самих процессов производства и активное распространение цифровых платформ.

Приведённые выше идеи и концепции основываются на большом спектре новейших технологий, в том числе:

- виртуального моделирования;
- робототехники;
- интернета вещей;
- искусственного интеллекта;
- облачных вычислений;
- Big Data;
- адаптивного производства;
- предиктивной аналитики.

Все вышеперечисленное требует активной апробации цифровых технологий в образовательной системе, и её цифровая трансформация подразумевает целый ряд безотлагательных действий:

- изменить фундаментальные цели и содержание процесса обучения;
- начать плавный переход от воспитания и обучения всех к воспитанию и обучению каждого, внося изменения в методики и организацию образовательного процесса;
- изменить устоявшиеся процессы в бизнес среде, включив в этот процесс всех заинтересованных лиц;
- обновить и оптимизировать имеющиеся наборы организационных, методических и учебных решений, информационных сервисов, инструментария и материалов;
- активно применять разрастающийся потенциал цифровых технологий, в том числе разработки в сфере искусственного интеллекта для автоматизации работы с потоками информации.

Главной идеей трансформации цифрового пространства в образовании является получение каждым обучающимся именно тех результатов, которые ему нужны на базе персонализированной системы обучения, работающей за счёт цифровой трансформации и содержащей в себе методы и инструменты:

- виртуальной реальности;
- искусственного интеллекта;
- цифровой среды образовательного процесса;
- доступа к Интернету;
- обработки больших массивов данных и др.

Активно развивающиеся и дешевеющие цифровые технологии и устройства дают возможность активно внедрять новейшие методики проведения и организации процесса обучения. На базе цифровой трансформации образовательной системы должны быть созданы, отработаны и апробированы цифровой инструментарий и сервисные решения, которые дадут возможность:

- провести обновление учебных материалов на базе актуальных парадигм цифровизации экономической системы, новых идей кросс – предметности;
- дополнить имеющиеся стандарты образования новыми парадигмами;
- увеличить область инструментария и методик обучения, на основании чего повысится общая

результативность и появится экономия времени;

- комбинировать и дифференцировать разные виды образовательных практик, что в свою очередь позволит достичь нужных результатов в образовании;
- активно применять критериальную оценку учебного процесса.

Аналитики EddMarket.Digital выделяют четыре базовых направления в образовании, которые наиболее востребованы в настоящее время:

1. Поставка актуального контента и управление образовательным пространством.
2. Платформы и сервисы для обучения.
3. Создание и внедрение новых образовательных технологий и методик в сфере образования.
4. Создание нового учебного инструментария [1].

Безусловно, с пробелами в навыках необходимо бороться, т.к. всё чаще и государственные, и коммерческие организации инвестируют в развитие и обучение своих сотрудников. Управление изменениями и инновациями в образовании, изменение роли руководства в управлении изменениями, командные изменения управления в стратегическом развитии организации, нацеленные на развитие компетенций сотрудников – эти и другие позиции требуют внедрения цифровых технологий в организацию обучения кадров не только сегодняшнего дня, но и в кадры для решения задач будущего.

Литература

1. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – 76, [4] с.
2. Метанавыки – компетенции будущего. – [электронный ресурс]: <https://edutechclub.sberbank>
3. Обзор рынка образовательных технологий // Пульс EduTech. – Выпуск № 2(13). 2020. [электронный ресурс]: <https://edutechclub.sberbank-school.ru/all/edutechpulgeb>
4. Цифровые технологии в российской экономике. – Аналитический отчет. Под общей редакцией: Гохберг Л.М., Вишневецкий К.О., Паршин М.В., Рудник П.Б.. – М. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2021.
5. Цифровая трансформация отраслей: стартовые условия и приоритеты. – Руководитель авторского коллектива: Рудник П.Б. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2021.
6. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. – 2017. [Электронный ресурс]: URL: <https://unesdoc.unesco.org/>

[ark:/48223/pf0000247444.locale=ru](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=ru) (дата доступа: 31.12.2021).

7. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills: Focus On Assessment. – Brookings institution, 2018. [Электронный ресурс]: URL: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills> (дата доступа: 31.12.2021)

COMPLIANCE OF THE COMPETENCIES OF UNIVERSITY GRADUATES AND THE NEEDS OF THE LABOR MARKET IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Gladilina I.P.

Moscow State University of Management of the Government of Moscow We live in the era of digitalization. All spheres of social and economic development of both our country and the whole world are subject to digital transformation. But none of the areas of digital transformation will be effective without adequate staffing. Education continues to play a key role in both tackling staffing problems and filling skills gaps. The main goals and objectives of the National Projects implemented in the country make it possible to formulate the basic requirements for a specialist demanded by the labor market – a professional who responsibly and creatively solves problems, forms a positive image of his profession, organization, and the country as a whole. The acquisition of new knowledge, the improvement of existing skills, the formation and development of new skills are a kind of criteria for a professional level that allows you to determine the necessary knowledge and skill gaps. It is education that allows the tasks of digitalization to be solved depending on the challenges and demands of the labor market. Education should focus on technologies, methods and techniques that will contribute to the formation of professional competencies that meet not only digital realities, but also the digital future.

Keywords: education; digital transformation; personnel problems; skill gaps; labor market; successful professional; personal cognitive resources.

References

1. Competencies “4K”: formation and assessment in the lesson: Practical recommendations / author-comp. M.A. Pinskaya, A.M. Mikhailova. – 76, [4] p.
2. Metaskills are the competencies of the future. – [electronic resource]: <https://edutechclub.sberbank>
3. Review of the market of educational technologies // Pulse EduTech. – Issue No. 2 (13). 2020. [electronic resource]: <https://edutechclub.sberbank-school.ru/all/edutechpulgeb>
4. Digital technologies in the Russian economy. – Analytical report. Edited by: Gokhberg L.M., Vishnevsky K.O., Parshin M.V., Rudnik P.B. – M. – National Research University Higher School of Economics, 2021.
5. Digital transformation of industries: starting conditions and priorities. – Head of the team of authors: Rudnik P.B. – M.: NRU HSE Publishing House, 2021.
6. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. – 2017. [Electronic resource]: URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=ru> (accessed 31.12.2021).
7. Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills: Focus On Assessment. – Brookings institution, 2018. [Elektrhne resource]: URL: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills> (date accessed 12/31/2021)

Путь к инклюзивному образованию в скандинавских странах

Гончарова Валерия Владимировна,

кандидат педагогических наук доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: valeriya.kravche@mail.ru

Кузнецова Наталья Владимировна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Московский государственный областной университет
E-mail: natalie2006@mail.ru

Инклюзивное образование – это не только обучение лиц с ограниченными потребностями здоровья. Согласно конвенции ООН (Инчхон, 2015) инклюзивное образование – это расширение доступа граждан к образованию, обеспечение равенства в системе базового и высшего образования, формирование социального, экономического и общественного пространства с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого человека. В статье рассматриваются этапы формирования инклюзивного образования в Скандинавских странах. Опыт Дании, Норвегии и Швеции оказал мощное влияние на концепцию инклюзивного образования в мире. Авторы проанализировали международные источники для определения сходства и различия становления инклюзивного образования в Норвегии, Швеции и Дании. Результатом исследования являются общие тенденции в становлении инклюзивного образования. Были выделены общие этапы в Норвегии и Швеции: введение обязательного обучения и институционализация под влиянием евгеники. Определен общий этап для всех трех стран – политика нормализации, которая положила начало инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, скандинавские страны, высшее образование, современные образовательные методики, глобализация.

Инклюзивное образование – это не только обучение лиц с ограниченными потребностями здоровья. Согласно конвенции ООН (Инчхон, 2015) инклюзивное образование – это расширение доступа граждан к образованию, обеспечение равенства в системе базового и высшего образования, формирование социального, экономического и общественного пространства с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого человека [1]. Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» повторяет по сути предыдущее определение. «Инклюзивное образование» – это равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [2]. Это означает, что образовательные учреждения должны предоставить учащимся-инвалидам те же возможности, что и их здоровым сверстникам. Отечественные исследователи утверждают, что в настоящее время в ведущих Европейских странах сложилась современная парадигма философии инклюзивного образования. В ней особо подчеркивается, что главная стратегия в отношении инвалидов – их полное участие в жизни общества [3,4] Как указано в Материалах международной конференции по образованию ЮНЕСКО (2009) “Inclusive education: the way of the future” («Инклюзивное образование: путь будущего»), успех реализации инклюзивного образования в Дании, Норвегии и Швеции является отличительной чертой среди других европейских стран [5]. В связи с этим, возникает вопрос о том, как эти страны пришли к инклюзивному образованию, как масштабному социально-образовательному проекту. Опираясь на исследования следующих авторов J. Froestad (Я. Фростад), B. Ravneberg (Б. Ревнеберг) [6]; K.G. Ahlstrom (К.Г. Альстрем) [7], в каждой из стран нами были выявлены этапы формирования инклюзивного образования. В Норвегии нами выделено 4 этапа: зарождение специального образования (1842–1900) гг., появление евгеники и ее влияние на отношение к инвалидам (1900–1918) гг., институционализация инвалидов для изучения индивидуального подхода к их обучению (1918–1938) гг., политика нормализации (1946–1980) гг. В Швеции нами выявлено 4 этапа: зарождение специального образования (1842–1879) гг., появление минимального курса и его замена на специальные классы и специальные школы (1879–1946) гг., расширение специальных классов (1946–1980) гг., политика нормализации (1980 – настоящее время). В Дании нами выделено 2 этапа: появление евгеники и институционализация инвалидов (1900–1950) гг., политика нормализации (1960–1980) гг.

Сначала мы рассмотрим этапы обучения инвалидов в Норвегии и Швеции.

Зарождение специального образования (1842–1900) в Норвегии и Швеции

Согласно J. Froestad (Я. Фростад) и В. Ravneberg (Б. Ревнеберг), в Норвегии вопрос инвалидности был поднят впервые с введением Закона об обязательном обучении в 1837 году [6]. В связи с этим законом появилась необходимость в обучении детей всех слоев населения в единой школе. На фоне среднестатистических детей были выявлены категории учащихся с особенностями в развитии. Для этих категорий были подготовлены соответствующие формы обучения: «отсталые» (“subnormal children”) (слабовидящие, слабослышащие, умственно отсталые) – государственные учреждения специального образования; «отстающие в развитии» (“backward children”) – специальные классы в учреждениях общего потока; «патологические (необучаемые)” (“non-educable children”) – на попечении семей или получали пособия [8].

Таким образом, детей с инвалидностью поделили на обучаемых и необучаемых. То есть, изначально было принято решение применять образовательный подход в отношении инвалидов. С одной стороны, их не лишали возможности образования и это, на наш взгляд, говорит о продвинутости государства во взглядах на жизнь инвалидов, а с другой, – первым шагом на пути к инклюзивному образованию была их сегрегация и введение специальных форм обучения.

Как указывают авторы, профессионалы в области специального образования рекомендовали применять к инвалидам наравне с образованием систему ухода, однако власти считали, что проблема ухода – это вопрос педагогики и образования [8]. Таким образом, конец XIX века в Норвегии ознаменовался зарождением специального образования.

В Швеции зарождение специального образования во многом повторяет историю Норвегии: в обеих странах после введения обязательного обучения последовал ряд законов, посвященных образованию инвалидов. В двух странах выделили следующие категории инвалидности: слабовидящие, слабослышащие, умственно отсталые. В Норвегии и Швеции их обучали в соответствующих учреждениях: в первой стране – в государственных учреждениях специального образования, а во второй – в школах-интернатах. Что касается формы обучения в специальных классах в школах общего потока, то в них обучали детей с легкой формой умственной отсталости. В двух странах указаны отдельные наименования таких обучающихся: в Норвегии, как указывают J. Froestad (Я. Фростад) и В. Ravneberg (Б. Ревнеберг), – отстающие в развитии [6], а в Швеции, согласно K.G. Ahlstrom (К.Г. Альстрем), – малоспособные [7]. Нами сделан вывод, что такие дети могли самостоятельно передвигаться и поэтому были допущены в школы общего потока.

Анализируя политическое влияние на появление обучения инвалидов, можно сделать вывод,

что государства двух стран приняли активное участие, так как официально вступили в силу законы, вводящие обязательное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако мотивация таких решений в Норвегии и Швеции отличаются: в первой стране государство хотело снять с себя бремя по уходу за инвалидами и перенести ответственность на образовательные учреждения. Что касается второй страны, можно предположить, что в связи с исторически сложившимся союзом Норвегии и Швеции в конце XIX столетия, Швеция повторила опыт Норвегии.

Что касается Дании, то, согласно В. Nirje (Б. Нирье), в этот период времени вопрос инвалидности не был поднят [6].

Появление евгеники и ее влияние на отношения общества к инвалидам (1900–1918) в Норвегии и Дании

Как указывает В. Nirje (Б. Нирье), появление науки евгеники оказало влияние на Скандинавские страны. В особой мере ее влияние сказалось на Дании, так как научное осмысление инвалидности сформировалось в медицинскую модель инвалидности с полноценной системой и структурой ухода. В этом смысле развитие науки положительно сказалось на Дании, так как оно позволило создать четкую позицию общества по отношению к инвалидам, которой до этого не имелось [9]. Что касается Норвегии и Швеции, то, как мы отмечали ранее, образовательный подход, сформировавшийся еще в конце XIX столетия, сохранил позицию, но также оказался под влиянием евгеники. Например, как указывают J. Froestad (Я. Фростад) и В. Ravneberg (Б. Ревнеберг), в Норвегии было принято объединять специальные классы в специальные школы, чтобы спасти здоровых детей от нахождения вместе с инвалидами и тем самым избежать регресса в их развитии [6]. В Швеции, согласно K.G. Ahlstrom (К.Г. Альстрем), система IQ тестов использовалась для распределения учащихся в учреждения для слабоумных, а также в специальные классы [7].

Однако, как мы видим, именно в Дании евгеника способствовала формированию отношения общества к инвалидам в форме медицинской модели. В Норвегии научное влияние евгеники выразилось в полной сегрегации учащихся с инвалидностью в отдельные учреждения. Швеция сохранила специальные классы, как форму обучения для малоспособных учащихся, начавшаяся в XIX веке, при этом такая форма обучения на сегодняшний день.

Институализация обучения инвалидов в Норвегии, развитие системы IQ тестов в Швеции, медицинская модель в Дании (1918–1938)

Анализируя межвоенный период в Норвегии и Швеции, его можно охарактеризовать как продолжение

вливания евгеники. Однако именно в Норвегии она отразила характерные черты: в рамках образовательного подхода к обучению инвалидов зародились следующие науки – психология развития и как следствие – специальная педагогика. Это было уникальной чертой, так как ни в одной из Скандинавских стран не зародились подобные научные знания в подходе к обучению инвалидов. Специалисты, работающие с инвалидами, проявляли желание делать это в специальных школах вдали от здоровых учащихся для поиска и нахождения индивидуального подхода к их обучению [10].

Что касается Дании, то, как мы понимаем, медицинская модель инвалидности продолжала функционировать, в основе которой продолжала господствовать точка зрения, что инвалидов необходимо лечить [10]. В этом смысле норвежский образовательный подход противостоял медицинской модели.

Анализируя межвоенный период в Швеции, то в этой стране продолжала существовать институализация (т.е. обучение в специальных школах) для следующей категории инвалидов: (слабовидящие, слабослышащие, умственно отсталые с тяжелой формой заболевания). Однако в отличие от Норвегии она существовала в рамках требования оградить «нормальных учащихся» от инвалидов. Влияние евгеники сказалось на зародившейся системе IQ тестов, которая достигла высоких результатов в более четкой дифференциации умственных способностей инвалидов. Как результат появился «Б» класс для слабых учащихся. Если раньше учащихся с IQ 85–70 отправляли в специальные классы. То теперь интервал слабых умственных способностей увеличился до 95 и таких учащихся с IQ 95–85 обучали в «Б» классах.

Политика нормализации (1946–1980)

Как указывает Э. Калхэм именно в Скандинавских странах в 50-е гг. впервые зародилась политика нормализации. В Дании Б. Миккельсен, глава датской службы по умственной отсталости, был первым, кто употребил термин «нормализация» и дал ему определение – «существование умственно отсталых людей настолько близко насколько это возможно к нормальным жизненным условиям...делая нормальным проживание, образование, работу и отдых людей с умственной отсталостью» [8].

Автор Б. Нирье в 1943, директор шведской ассоциации умственно отсталых детей, разработал восемь составляющих принципа нормализации, суть которых заключается в том, что умственно отсталый инвалид имеет право, как и здоровые граждане, на жизнь среди общества, в том числе и на образование. Оно должно, согласно принципам нормализации, быть интегрировано в школы для здоровых учащихся [9]. Таким образом, мы подошли к последнему этапу в истории обучения инвалидов в скандинавских странах – интегрированному и инклюзивному образованию, то есть среди здоровых учащихся.

Подводя итог о пути к инклюзивному образованию в скандинавских странах, нами выделены общие этапы его становления в Норвегии и Швеции: введение обязательного обучения и на этом фоне выделение инвалидов, их обучение в специальном классе (1842–1900) гг; институализация инвалидов под влиянием евгеники, т.е. их обучение в изолированных специальных школах из-за боязни общества плохого влияния инвалидов на развитие здоровых детей (1900–1918) гг. Далее пути к инклюзивному образованию в Норвегии и Швеции расходятся. В Норвегии происходит институализация с целью изучения, связанная с поиском индивидуального подхода к обучению инвалидов (1918–1938) гг. Причина такому явлению состоит в том, что в Норвегии появилась наука – психология развития. В других скандинавских странах она еще не было, соответственно в Норвегии мы наблюдаем новый этап в истории обучения инвалидов, а в Швеции остается на прежнем этапе институализации слабовидящих, слабослышащих и с тяжелой формой умственной отсталости и обучении малоспособных в специальных классах. Что касается Дании, то эта страна, на наш взгляд в силу своего передового экономического развития на протяжении истории ее существования прошла всего два этапа: на основе медицинской модели была выявлена категория инвалидов, которых необходимо было лечить. Этот этап длился на протяжении двух исторических периодов в Норвегии и Швеции – с 1900–1946 гг. А затем в трех странах образовался новый и завершающий этап – политика нормализации, результатом которой стало инклюзивное образование инвалидов.

Литература

1. Всемирный форум по вопросам образования 2015 г. Ичхонская декларация. Образование 2030 [Электронный ресурс]. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus (дата обращения: 22.01.2022)
2. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 No 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016). [Электронный ресурс]. URL: образование в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный Закон Российской Федерации от 29.12.2012 No 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016). — Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/federalnyj-zakon-rossijskoj-federatsii-ot-29-dekabrya-2012-g-n-273-fz.html> (дата обращения: 22.01.2022)
3. Самохин И.С. Путь к общему инклюзивному образованию в современной России: от «Ковчега» до Закона / И.С. Самохина, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Научный диалог. – 2016. – № 7(55). – С. 280–299. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/put-k-obshchemu-inklyuzivnomu-obrazovanuyu-v->

sovremennoy-rossii-ot-kovchega-do-zakona (дата обращения: 23.01.2022)

4. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы//РГПУ им. Герцена. – 2008. – материалы международной конференции. – 121 с.
5. Inclusive education: the way of the future UNESCO. Geneva, 2008. – 31 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf (дата обращения: 24.01.2022)
6. Froestad J. & Ravneberg B. Education Policy, the Norwegian unitary school and the social construction of disability//Scandinavian Journal of History. – 2006. – № 2. – P. 119–143.
7. Ahlstrom K.G. The Origin of Special Education in Sweden//Education Inquiry. – 2011. – № 2. – P. 179–192.
8. Culham A. Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion//Journal of intellectual & developmental disability, Vol. 28, #1. – 2003. – pp. 65–78.
9. Nirje B. The normalization principle and its human management implications//The international social role valorization journal, Vol. 1(2). – 1994. – pp. 19–23.
10. Kyrklund E.D. Inclusion and education in European countries//Lepelstraat, 2009. – 107 p.

THE PATH TO INCLUSIVE EDUCATION IN THE NORDIC COUNTRIES

Goncharova V.V., Kuznetsova N.V.

Russian Economic University G.V. Plekhanov, Moscow State Regional University

Inclusive education is not only teaching people with limited health needs. According to the UN Convention (Incheon, 2015), inclusive education is the expansion of citizens' access to education, ensuring equality in the system of basic and higher education, the formation of social, economic and public space, taking into account the individual educational needs of each person. The article describes the stages of the formation of inclusive education in the Scandinavian countries. The experience of Denmark, Norway and Sweden has had a powerful impact on the concept of inclusive education in

the world. The authors analyzed international sources to determine the similarities and differences in the development of inclusive education in Norway, Sweden and Denmark. The result of the study are general trends in the development of inclusive education. Common milestones were identified in Norway and Sweden: the introduction of compulsory education and institutionalization under the influence of eugenics. A common stage has been identified for all three countries – the policy of normalization, which marked the beginning of inclusion.

Keywords: inclusive education, Scandinavian countries, higher education, modern educational methods, globalization.

References

1. World Education Forum 2015 Incheon Declaration. Education 2030 [Electronic resource]. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_eng (Accessed: 01/22/2022)
2. On education in the Russian Federation [Electronic resource]: Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No 273-FZ (as amended on March 2, 2016). [Electronic resource]. URL: education in the Russian Federation [Electronic resource]: Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No 273-FZ (as amended on March 2, 2016). — Access mode: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/federalnyj-zakon-rossijskoj-federatsii-ot-29-dekabrya-2012-gn-273-fz.html> (date of access: 01/22/2022)
3. Samokhin I.S. The path to general inclusive education in modern Russia: from the “Ark” to the Law / I.S. Samokhina, N.L. Sokolova, M.G. Sergeeva // Scientific dialogue. – 2016. – No. 7(55). – S. 280–299. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/put-k-obschemu-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-v-sovremennoy-rossii-ot-kovchega-do-zakona> (Date of access: 01/23/2022)
4. Inclusive education: problems of improving educational policy and system//RSPU im. Herzen. – 2008. – materials of the international conference. – 121 p.
5. Inclusive education: the way of the future UNESCO. Geneva, 2008. – 31 p. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf (дата обращения: 24.01.2022)
6. Froestad J. & Ravneberg B. Education Policy, the Norwegian unitary school and the social construction of disability//Scandinavian Journal of History. – 2006. – № 2. – P. 119–143.
7. Ahlstrom K.G. The Origin of Special Education in Sweden//Education Inquiry. – 2011. – № 2. – P. 179–192.
8. Culham A. Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion//Journal of intellectual & developmental disability, Vol. 28, #1. – 2003. – pp. 65–78.
9. Nirje B. The normalization principle and its human management implications//The international social role valorization journal, Vol. 1(2). – 1994. – pp. 19–23.
10. Kyrklund E.D. Inclusion and education in European countries//Lepelstraat, 2009. – 107 p.

Анализ преимуществ программ академической мобильности (на материале европейских и азиатских стран)

Горшенина Яна Львовна,

канд. педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной филологии, Омский государственный педагогический университет
E-mail: evangelina7@mail.ru

Киселева Надежда Михайловна,

канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной филологии, Омский государственный педагогический университет
E-mail: kisselova.nadja@mail.ru

Полуйкова Светлана Юрьевна,

канд. педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной филологии, Омский государственный педагогический университет
E-mail: s_poluikova@mail.ru

Чичерина Надежда Николаевна,

к. пед. наук, доцент, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»
E-mail: chicherina-nadezda@yandex.ru

Статья посвящена анализу преимуществ и недостатков программ академической мобильности на основе анализа требований, предъявляемым к абитуриентам, а также условий обучения в некоторых странах внутри и за пределами Европы. Чтобы воспользоваться образовательными возможностями, будущим студентам необходимо соответствовать целому ряду определенных требований, различающихся в зависимости от страны, выбранной специальности и конкретного учебного заведения. Как показывает анализ имеющихся данных, выбор соответствующей программы академической мобильности может быть осложнен многими факторами, среди которых наиболее существенными являются: необходимость изучения языка обучения, наличие программ социальной адаптации, возможность изучить выбранную специальность на английском языке и возможность приобретения практического опыта будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: программы академической мобильности, необходимость изучения языка преподавания, программы социальной адаптации студентов, образовательные программы на английском языке, практический опыт будущей профессиональной деятельности.

Известно, что процесс интернационализации высшего профессионального образования развивается под влиянием многих факторов, с одной стороны, это интересы и потребности студентов, магистрантов и профессорско-преподавательского состава, с другой – интересы таких крупных объединений, как университеты, национальные общественно-политические организации и наднациональные объединения, такие как Европейский союз. Для студентов и преподавателей одним из главных инструментов интернационализации является участие в программе академической мобильности, возможность обучаться, преподавать или осуществлять исследования в новой культурной среде, что непосредственно способствует развитию профессиональных компетенций. Для студентов бакалавриата и магистратуры обучение в другом вузе в течение одного или нескольких семестров уже практически является неременным условием обучения. Кроме того, многие будущие студенты планируют пройти полный срок обучения в одном из университетов за пределами страны. Таким образом, актуальной становится проблема выбора соответствующего учебного заведения.

Нам представляется интересным проанализировать преимущества программ академической мобильности с точки зрения их непосредственных участников – студентов и магистрантов.

Анализ литературы по данной теме позволил выявить следующие наиболее значимые позиции, согласно которым осуществляется выбор учреждения высшего образования. Как выяснилось, для будущего студента существенным фактором является необходимость изучения языка обучения. Поэтому можно предположить, что при выборе программы академической мобильности потенциальные студенты не в последнюю очередь руководствуются местонахождением учебного заведения. Нам представляется очевидным, что такие факторы как совпадение родного языка с языком преподавания, схожесть культурных традиций и представлений играют большую роль. Например, между такими странами как Китай, Япония и Южная Корея, существует соглашение о программе взаимного академического обмена, известное как Collective Action for the Mobility Program of University Students (CAMPUS Asia). Основой этой программы является соглашение о взаимозачетах кредитных единиц и признание двухуровневой системы обучения; программа ориентирована также и на постдипломное образование [1].

Созданная Европейским союзом программа академического обмена Erasmus+ «Student Credit

Mobility and Staff Mobility» обеспечивает мобильность в области образования и профессионального обучения в рамках европейского континента и базируется на тех же соглашениях, что и программа CAMPUS Asia.

Выбор этих программ представляется для будущих студентов удачным решением прежде всего потому, что не предполагает значительных перемен по сравнению с привычным культурным окружением. Но для определенного количества будущих студентов получение профессионального образования за пределами своего региона является необходимым шагом. Как свидетельствуют многочисленные социологические исследования, ключевую роль здесь играет выбор будущей специальности и репутация учреждения высшего образования. Другими важными факторами, влияющими на выбор, называют стоимость курса обучения; возможность пройти преддипломную практику на базе выбранного учебного заведения; возможность работы в период обучения в сфере, непосредственно связанной с будущей профессиональной деятельностью; а также и гарантии трудоустройства после получения диплома в случае, если выпускник принимает решение остаться в стране.

Мы предприняли попытку анализа названных факторов, руководствуясь сведениями о программах академической мобильности в следующих странах: Канада, привлекательная для англоязычных студентов, Германия, как страна Евросоюза, а также Китай и Япония, как страны восточного региона.

Исходя из заинтересованности каждой конкретной страны в привлечении талантливых иностранных студентов, мы проанализировали, преимущества программ академической мобильности соответствии с факторами, важными для будущих студентов.

Преимущества получения образования в Канаде касаются, в основном, периода после получения диплома. Стоит отметить, что студентам старших курсов предоставляется возможность работы по специальности, которая непосредственно связана с будущей квалификацией. Такая практика, позволяющая приобрести определенный опыт, несомненно, будет иметь значение при будущем поиске работы. Что касается языка обучения, то учреждения высшего образования Канады ориентированы на студентов, для которых английский или французский язык является родным, обучение на других языках не осуществляется, поэтому для иностранных студентов хорошее знание этих языков является обязательным. Если рассматривать стоимость обучения, то она остается одинаковой для всех категорий студентов, включая иностранных.

Тем не менее, для привлечения иностранных студентов учреждения высшего образования предоставляют определенные льготы, например, возможность продлить пребывание в стране после завершения обучения, причем это касается всех

студентов, независимо от того, обучаются ли они только один семестр или проходят полный курс обучения. Иностранцам студентам после получения диплома предоставляется возможность работы в государственных университетах на условиях контракта, заключаемого на короткий срок. Как свидетельствуют данные Канадской Службы Международного Образования (СВМЕ), более 51% выпускников планируют дальнейшее пребывание или поиск работы в стране после окончания срока контракта.

Согласно данным образовательного портала [2], иностранные студенты в Канаде после получения диплома имеют возможность найти работу, так как многие отрасли экономики испытывают нехватку квалифицированных кадров. В основном это такие сферы как машиностроение и инженерное дело, управление предприятиями и компаниями, финансы и медицина. Закон о продлении визы для выпускников, один из самых упрощенных в мире, способствует тому, чтобы иностранные студенты задержались в стране уже после получения диплома. Те студенты, кто прошел полный курс обучения в вузах Канады, могут воспользоваться определенными льготами, которые предоставляет Иммиграционная служба страны.

Кроме того, существует программа правительства Канады, позволяющая получить разрешение на работу при наличии диплома об окончании одного из аккредитованных учебных заведений Канады (PGWP, Post Graduate Work Permit). Следует отметить, что период, в течение которого действует разрешение на работу, зависит непосредственно от срока обучения. Например, курс продолжительностью в два года дает право на получения разрешения на работу сроком до трех лет. Таким образом, студентов побуждают к тому, чтобы они делали выбор в пользу более продолжительной программы обучения. В случае, если студент закончил обучение по двум программам, но может работать в стране в течение времени, равного сумме продолжительности этих программ.

Итак, к преимуществам обучения в Канаде можно отнести возможность найти работу в стране после окончания вуза в течение срока, определяемого Иммиграционной службой. Страна испытывает потребность в специалистах определенных отраслей, то есть, выпускники соответствующих специальностей имеют больше шансов в трудоустройстве. Существенным недостатком можно считать тот факт, что продолжительность разрешенного пребывания в стране после получения диплома зависит непосредственно от длительности обучения.

Германия делает свой сектор высшего образования более привлекательным для иностранных студентов, открывая образовательные программы с минимальной оплатой, предоставляя возможности сделать карьеру после завершения обучения, а также увеличивая число образовательных программ с преподаванием на английском языке, что должно привлечь большее количество

иностранных студентов. Первые программы обучения на английском языке начали вводить еще в 1997 г., но для англоязычных программ существует ряд ограничений. Согласно данным портала для студентов университетов [3], количество специальностей с преподаванием на английском языке ограничено, кроме того, требуется предоставить сертификат об уровне владения английским языком, обычно это TOEFL (Test of English as a Foreign Language) или IELTS (International English Language Testing System), причем существуют требования как к баллам, полученным за экзамен, так и к временному отрезку, в течение которого сертификат считается действительным.

Немецкий язык, тем не менее, является обязательным к изучению прежде всего потому, что это будет способствовать успешной социальной интеграции, для этой цели при университетах существуют бесплатные для студентов курсы немецкого языка, которые они должны посещать в течение всего периода обучения. Обычной практикой для иностранных студентов является заблаговременное изучение языка преподавания. Соответствующие курсы открываются обычно за месяц до начала семестра и оплачиваются отдельно. Такую стратегию можно считать успешной: согласно данным исследования, проведенного фондом им. Фридриха Эберта, доля иностранных студентов, составляет около 11% от общего количества студентов высших учебных заведений.

Для тех, кто не владеет немецким языком, предоставляется возможность обучения на английском языке. Но количество специальностей с преподаванием на английском языке существенно ограничено, например, для изучения медицины существует только одна возможность – частный медицинский университет Гамбурга *Universitätsmedizin Neumarkt am Mieresch*, причем для прохождения учебной практики требуется хорошее знание немецкого языка, кроме того, обучение в частном вузе стоит дороже. Изучать психологию на английском языке можно также только университете г. Бремена *Jakobs Universität*, учебное заведение также является частным.

Иностранные студенты из стран, не являющихся членами Евросоюза, также имеют определенные льготы, например, после получения диплома им предоставляется период продолжительностью до 18 месяцев, в течение которого они могут найти работу в Германии и, как свидетельствует статистика, многие воспользовались этой возможностью.

Согласно данным Германской Службы Академических Обменов (DAAD), около половины иностранных студентов, окончивших немецкие вузы, принимают решение остаться в стране, и, согласно предварительной оценке, около 49% планируют задержаться в Германии на срок более десяти лет. Данные социологических исследований, проводимых экспертным советом по интеграции и миграции «*Campus und Karriere*» свидетельствуют о том, что в действительности только около 40% ино-

странных выпускников остаются в стране. В основном, это те, кто в течение учебы подрабатывал на предприятии или в организации, деятельность которой была непосредственно связана с будущей специальностью, а также те, кто прошел полный курс обучения и защитил диплом. Такие выпускники имеют значительное преимущество при поисках работы, так как обладают сформированными навыками работы в определенной профессиональной сфере.

Согласно данным социологических опросов, те выпускники, которые уезжают из страны, делают это либо по семейным обстоятельствам, либо потому, что не могут найти работу сразу после выпуска или получают более выгодное предложение о работе у себя на родине. Чтобы сократить количество перспективных иностранных выпускников, возвращающихся на родину после окончания вуза, разрабатываются специальные программы. Целью таких программ будет являться поддержка иностранных студентов в учебном процессе, хотя уже в настоящее время в университетах Германии существуют, например, более лояльные правила для иностранных студентов с академической задолженностью. Разрабатываемые программы должны будут также обеспечить социальную интеграцию иностранных студентов, в частности, найти возможности подработки во время обучения, что позволит приобрести практический опыт будущей профессиональной деятельности и повысит шансы при будущем трудоустройстве. Здесь имеются в виду такие важные навыки как написание биографии или заявления о приеме на работу. Кроме того, рассматривается возможность предоставить иностранным выпускникам свободное распределение внутри страны. Это связано с тем, что Германия испытывает потребность в специалистах, это касается как отдельных отраслей, так и регионов.

Подводя итог, следует отметить, что преимущества обучения в Германии становятся очевидными еще до начала обучения. Прежде всего, это возможность приобрести начальные знания языка, находясь языка непосредственно в Германии. Дальнейшее изучение языка происходит постепенно, в соответствии с повышающимися требованиями для каждого года обучения. Возможно даже обучение на английском языке, но, как мы выяснили, они довольно ограничены. В целом, страна заинтересована в том, чтобы талантливые иностранные выпускники оставались в стране, именно для этой цели проводятся регулярные социологические исследования, и разрабатываются программы социализации. Кроме того, есть возможность приобрести опыт работы в будущей профессии еще во время обучения, а также продлить пребывание в стране для поиска работы.

Что касается восточного региона, то такие страны как Китай и Япония, в последнее время также предпринимают усилия для привлечения талантливых студентов со всего мира.

При университетах организованы курсы для изучения языка преподавания, но такой курс расчи-

тан примерно на год. Согласно данным образовательного портала [4], в Китае возможно обучение на английском языке, но таких вузов не много. Это Пекинский транспортный университет, Бэйханский университет, Шанхайский транспортный университет, специализирующиеся на подготовке инженеров, университет Фудань, и университет иностранных языков в Пекине. В стране также существуют иностранные вузы, работающие в рамках программы сотрудничества правительства Китайской Народной республики с западными университетами, с преподаванием на английском языке. Такие вузы ориентированы, в основном, на китайских студентов, стремящихся работать в международных компаниях. Стоимость обучения в них намного выше, чем в государственных вузах Китая.

При поступлении тем студентам, для кого английский язык не является родным, нужно иметь сертификат о сдаче международного экзамена TOEFL или IELTS. Обучение на английском языке стоит дороже, чем на китайском, количество грантовых программ на англоязычных специальностях ограничено. Кроме того, не все специальности доступны без знания китайского языка. Например, в университете Фудань из имеющихся сорока девяти специальностей только на двух преподавание ведется на английском языке, магистерские программы доступны только тем, кто владеет китайским языком. Университеты с частичным преподаванием на английском языке расположены, как правило, в крупных городах, что означает более высокую стоимость обучения и проживания. Помимо этого, существует практика отбора иностранных студентов даже на платное отделение [5].

Иностранцам студентам, обучающимся по программам академического обмена в Китае, предоставляется возможность пройти преддипломную практику на базе того же учебного заведения, для чего им предоставляются соответствующие разрешительные документы для продления пребывания в стране. Кроме того, для таких студентов недавно были открыты новые программы, позволяющие уже после получения диплома остаться в стране и работать по специальности. Многие города, включая Пекин, Шанхай и Шеньчжэнь, решают проблему нехватки местных специалистов путем создания соответствующих возможностей для иностранных студентов, получивших образование в области высоких технологий и электронной торговли.

Итак, программы академической мобильности в Китае для иностранных студентов имеют ряд преимуществ, но касаются они только студентов определенных направлений, востребованных в стране в данный период времени. Также очевидно, что система отбора иностранных студентов ориентирована на тех, кто в будущем планирует остаться в стране, поэтому изучение языка является необходимостью.

Япония также заинтересована в увеличении числа иностранных студентов. Для достижения этой цели правительство и соответствующие учреждения предпринимают усилия для того, что-

бы региональные власти могли предоставить потенциальным студентам возможности академического обучения. Но для поступления в вуз требуется двенадцатилетнее образование, поэтому иностранным студентам рекомендуют пройти годичную подготовительную программу, другим вариантом является обучение в соответствующем вузе родной страны в течение года. Среди мер поддержки иностранных студентов оплачиваемая преддипломная практика, оказание помощи в поисках работы, дополнительные курсы по изучению японского языка, а также более упрощенная процедура выдачи рабочих виз, в том числе и для выпускников, находящихся в поисках работы. Такой комплекс мер обеспечивает возможности развития профессиональных навыков, которые, в конечном счете, обеспечивают определенное преимущество на рынке труда в Японии. Срок, в течение которого можно оставаться в стране после получения диплома составляет один год.

В стране также есть вузы с преподаванием на английском языке, но их всего три и один из них является частным. Для поступления также требуется сертификат TOEFL или IELTS, подтверждающий уровень владения английским языком [6]. Кроме того, следует отметить высокую стоимость обучения; выше, чем в Китае.

Таким образом, программы академической мобильности в этой стране имеют ряд определенных преимуществ, а именно: возможность заранее изучить язык преподавания, прохождение преддипломной практики, поддержка выпускников в поиске работы после окончания учебного заведения. Определенную трудность представляет дополнительный год обучения перед поступлением в вуз, стоимость обучения, а также ограниченное количество вузов с преподаванием на английском языке, что означает высокий конкурс при поступлении; то есть, необходимость изучения языка представляется вполне реальной.

Подводя итог, можно констатировать, что выбор программы академической мобильности при всем многообразии возможностей представляет определенную трудность, так как требует анализа многих факторов, таких, как необходимость изучения языка, стоимость обучения, адаптация к другой культурной и академической среде. Очевидно, что принимая такое решение, нужно необходимо рассматривать свои карьерные перспективы, например, осуществлять планирование дальнейшего пребывания в стране. И, кроме того, одним из основных требований к тем, кто собирается воспользоваться программами академической мобильности, является высокий показатель успеваемости, что означает дополнительный отбор и дополнительную ответственность будущего студента.

Литература

1. A World on the Move. Final. Trends in Global Student Mobility ISSUE 2— Text: electronic//

IIE Center for Academic Mobility Research and Impact – March 2018 – URL: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/A-World-on-the-Move>, free. – Title from screen. (дата обращения: 14.10.21)

2. <https://www.collegedekho.com/study-abroad/> (дата обращения: 14.10.21)
3. <https://unichcek.unicum.de/> (дата обращения: 20.10.21)
4. <https://chinacampus.ru/> (дата обращения: 20.10.21)
5. <https://chinaeducenter.com/en/university/englishtaughtprogram.php> (дата обращения: 22.10.21)
6. https://www.unipage.net/ru/education_japan. (дата обращения: 25.10.21)

ANALYSIS OF ADVANTAGES OF INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY PROGRAMS (BASED ON COUNTRIES IN AND OUTSIDE EUROPE)

Gorshenina Ya.L., Kiseleva N.M., Poluikova S. Yu., Chicherina N.N.
Omsk State Pedagogical University

This article is devoted to analysis of advantages of international student mobility programs and requirements for future students, as of educational environment in countries in and outside Europe. The

article based on studies and education portal's database relating to this subject. To benefit the large number of educational opportunities the future students need to meet the several requirements, which vary depending on the country, higher education areas of specialization and a particular educational institution. Analysis of available data shows that the choice of appropriate educational program might become complicated by multiple factors, among them are need to study the language of education, existence of student social adaptation programs as well as English-speaking education programs. Considerable advantages have included the opportunity to get experience in future professional activity.

Keywords: international student mobility programs, need to study the language of education, student social adaptation programs, English-speaking education programs, practical experience of future professional activity.

References

1. A World on the Move. final. Trends in Global Student Mobility ISSUE 2– Text: electronic//IIE Center for Academic Mobility Research and Impact – March 2018 – URL: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/A-World-on-the-Move>, free. – Title from screen. (date of access: 10/14/21)
2. <https://www.collegedekho.com/study-abroad/> (date of access: 10/14/21)
3. <https://unichcek.unicum.de/> (date of access: 20.10.21)
4. <https://chinacampus.ru/> (date of access: 20.10.21)
5. <https://chinaeducenter.com/en/university/englishtaughtprogram.php> (accessed 10/22/21)
6. https://www.unipage.net/ru/education_japan. (date of access: 25.10.21)

Особенности формирования профессионального мышления психолога специальной деятельности в условиях образовательного процесса в вузе

Дмитриева Елена Юрьевна,

доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий
E-mail: dmitrievaey@mail.ru

Демцура Светлана Сергеевна,

доцент кафедры экономики, управления и права Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета
E-mail: akadem-ppi@mail.ru

Михайлова Валентина Владиславовна,

доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий
E-mail: valentina-vladi@mail.ru

Михайлов Валерий Анатольевич,

доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий
E-mail: formihailov@mail.ru

В статье рассмотрены особенности построения образовательного процесса подготовки психологов по направлению «Психология служебной деятельности» (специализация «Психологическое обеспечение служебной деятельности в экстремальных условиях») в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России. Авторы проводят сравнительный анализ подходов к трактовке термина «мышление», подробно описывают особенности мыслительной деятельности. В статье показаны возможности использования активных методов обучения в подготовке будущих психологов. Отмечается, что главной особенностью деятельности психолога служебной деятельности является решение комплексных задач психологического обеспечения управления, служебной деятельности личного состава и подразделений в сфере правоохранительной деятельности, обороны, безопасности личности, общества и государства. Авторы статьи предлагают активно использовать такие активные методы, как проектирование, обучение посредством кейсов, обучение на основе социального взаимодействия. При этом рассматривать профессиональное мышление как одну из целей обучения будущего психолога в вузе, как предпосылку становления специалиста.

Ключевые слова: образовательный процесс, подготовка профессионала, профессиональное мышление, профессиональные знания и умения, профессиональный опыт, активные методы обучения, практика.

Профессия психолога предъявляет особые требования к будущему специалисту – это высокий уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, компетенций и профессионального мышления. В подготовке и становлении профессионала особую роль играет формирование профессионального мышления.

Прежде чем рассмотреть проблему формирования профессионального мышления, обратимся к трактовке термина «мышление». В.Г. Галушко, описывая культуру мышления, утверждает, что многогранность природы мышления определяет и многообразие возможных подходов при рассмотрении этого термина [1]. В.Г. Галушко, опираясь на материалистический тезис, говорит о том, что мышление представляет собой основную функцию мозга [1, с. 150]. Он связывает мышление с умением человека использовать различные понятия, оперировать ими, правильно выстраивать собственные мысли, формулировать, опираясь на них, суждения, соблюдать логические принципы (в частности, соблюдать четыре основные формально-логические законы мышления) [1, с. 148]. В широком смысле В.Г. Галушко трактует мышление как процесс сознательного использования человеком философского понятийного аппарата с соблюдением принципов, а также норм социального познания. Данный терминологический аппарат выступает своеобразным инструментом исследования человеком действительности и окружающего мира.

А.Д. Григорьев в своем диссертационном исследовании указывает, что мышление представляет собой особую форму психической деятельности человека. А.Д. Григорьев выделяет следующие характеристики мышления: умение осуществлять мыслительные операции разных форм и направлений, умение формулировать выводы, решать разнообразные проблемные задачи, планировать деятельность, находить оптимальные решения и т.д. [2].

В трудах С.Л. Рубинштейна можно найти утверждение, что «мышление характеризует то, как человек умеет отталкиваться от эксплицитно данного известного, чтобы определить то, что ему дано имплицитно».

Е.А. Таможняя отмечает, что мыслительная деятельность человека представляет собой вершину всех видов деятельности. Если мышление, как считает Е.А. Таможняя, является жизненным ориентиром, то оно выступает успешной «предпосылкой становления личности» [3, с. 188].

Каждый специалист в процессе профессиональной деятельности проявляет себя с двух сторон. Во-первых, каждый специалист включен в разнообразные социальные отношения. И в данном случае обнаруживается общее мышление современного человека. Во-вторых, каждый специалист (и психолог, в частности) по долгу службы должен уметь принимать профессиональные решения и находить выход из сложившихся проблемных ситуаций. В данном случае человек проявляет профессиональное специальное мышление.

Ученые Д.К. Романов и Л.М. Даукша в своих научных трудах называют профессиональным инструментом психолога именно «психологическое» мышление. По их мнению, такой вид мышления начинает формироваться с раннего возраста, поэтому к окончанию школы «оно достаточно сформировано» [4].

К моменту выбора профессии, поступления в вуз у личности уже имеется определенный опыт общения с окружающим миром, социальные стереотипы, определенный уровень сформированности обыденного мышления, личностные представления о будущей профессии [5]. В образовательном процессе подготовки психологов служебной деятельности формируются общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции, развиваются навыки и профессионально-значимые, а также личностные качества, позволяющие реализоваться в практической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС [6].

Рассматривая структуру профессионального мышления психолога, Т.Е. Гура описывает следующие уровни: предметный (который направлен на осознание психической организации клиента), деятельностный (который направлен на осознание и анализ собственной деятельности), методологический (который составляет основу мета-мышления и направлен на рефлексию и мыследеятельность психолога) [7]. Методологический уровень профессионального мышления выводит психолога как профессионала на уровень профессионального развития [8]. Опираясь на эти положения, можно сделать вывод о том, что для будущего психолога крайне важны все три уровня профессионального мышления. А, следовательно, в процессе обучения в вузе следует акцентировать внимание на всех трех составляющих данного вида мышления.

Е.К. Шибанова в работе «Формирование профессиональной самостоятельности студентов на основе применения активных методов обучения» отмечает одну интересную мысль. Она пишет, что «профессиональное мышление психолога должно быть теоретическим, эмпирическим и практическим» и предполагает «развитие умений понимать скрытые механизмы и закономерности личностного развития, понимание эмоциональных переживаний клиента, анализ причин возникновения и развития проблемы». Исходя из данного предположения, автор представляет

этапы модели формирования профессионального мышления: этап ориентировки (побудительно-мотивационный), этап планирования (моделирования), этап действия (организационно-деятельностный), этап оценки [9].

Анализ научных работ ученых, изучающих проблемы формирования профессионального мышления психолога, позволил сделать вывод о том, что оно связано с решением профессиональных задач и формируется, начиная со школьного возраста и на протяжении всей учебы в вузе и практической деятельности.

Особенностью деятельности психолога служебной деятельности является решение комплексных задач психологического обеспечения управления, служебной деятельности личного состава и подразделений в сфере правоохранительной деятельности, обороны, безопасности личности, общества и государства.

В различных видах практики отрабатываются такие виды деятельности, как практическая, педагогическая, научно-исследовательская, специальная. Применение сетевой формы реализации образовательных программ студенты имеют возможность проходить практику в различных организациях, это и Телефон доверия, Центр экстренной психологической помощи, психологическая служба образовательных учреждений и т.д. Система организации практики подразумевает поэтапное овладение профессиональными задачами. В ходе учебной практики обучающиеся получают первичные профессиональные умения по выполнению профессиональных обязанностей. Производственная практика решает задачи дальнейшего углубления полученных обучающимися знаний, приобретения и закрепления навыков работы в конкретной предполагаемой должности, получение обучающимися профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

За время обучения студенты могут не только узнать о функциональных обязанностях и особенностях работы психолога в различных учреждениях, но и сами освоить эти профессиональные функции.

Освоение дисциплин базовой и вариативной части учебной программы формирует общекультурные, часть общепрофессиональных и профессиональных компетенций. На формирование профессиональных компетенций направлено изучение таких дисциплин, как «Психология личности», «Психологическое обеспечение служебной деятельности», «Клиническая психология», «Суицидология» и др. Содержание дисциплин отражает и включает в себя подготовку к различным функциям психолога служебной деятельности.

Дисциплины специализации и вариативной части направлены на формирование специальных компетенций: способности и готовности к использованию знаний об истории развития, теоретико-методологических основах и психологических категориях психологии и способности выполнять задачи специальной деятельности с учетом специ-

фики задач, функций, приоритетных направлений МЧС России.

Современные условия организации образовательного процесса предъявляют требование применения активных методов в обучении. На занятиях используют такие активные методы, как проектирование, обучение посредством кейсов, обучение на основе социального взаимодействия.

Одним из способов формирования профессионального мышления является проектное обучение. Под проектом мы понимаем деятельность с определенными целями, с заданными требованиями по времени, стоимости, качеству достигаемых результатов.

В процессе проектирования студенты учатся активно участвовать в учебном процессе, учатся планировать деятельность. Реализация метода проектирования позволяет студентам систематизировать и интегрировать знания, умения и опыт, получаемые в ходе освоения различных учебных дисциплин. Так, в ходе планирования и создания проекта по дисциплине «Психологическая коррекция и реабилитация» студенты совмещают знания, полученные в ходе освоения таких дисциплин, как «Общая психология», «Психология общения и деловых переговоров», «Психодиагностика», «Клиническая психология», «Психология стресса и стрессоустойчивого поведения», «Психологическое консультирование» и др.

Проектное обучение выстраивается на последовательности действий по решению различного типа проблем для анализа действий используются вопросы трех уровней. Во-первых, отражает фактическую информацию. Во-вторых, отношения и ценности. В-третьих, значимость, привлекательность, чувства, интерес, личностное отношение.

Применение метода кейсов развивает, понимание и способность мышления в рамках рассмотрения практических ситуаций, с которыми сталкивается профессионал в своей деятельности. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Если метод применяется многократно, то у обучающихся вырабатывается навык решения практических задач и помощь в подготовке к защите выпускных квалификационных работ [10].

На занятиях должно быть обеспечено создание возможности для осознания, восприятия разнообразных мысленных взглядов на одно и то же явление; использовано множество варьирующих способов описания и анализа одного и того же явления; создание условий для реализации позиции свободного высказывания, дискуссии; использование научной информации различного характера, которая интерпретирует явление, факт, действие с разнообразием точек зрения, сохраняя реалистичность научных позиций.

Таким образом, в целом деятельность обучающихся в вузе должна быть направлена на фор-

мирование базы профессиональных и специальных знаний, умений и навыков, а также создание перспективного видения своей профессиональной деятельности по возможному разнообразию направлений профессиональной работы в различных профессиональных ситуациях и условиях.

Литература

1. Галушко В.Г. Культура мышления и ответственность в мышлении и культуре / В.Г. Галушко // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 51. С. 147–152.
2. Григорьев А.Д. Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук / А.Д. Григорьев. Магнитогорск, 2007. 194 с.
3. Таможняя Е.А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления / Е.А. Таможняя // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 1. С. 188–193.
4. Романов К.М. Вопросы формирования профессионального мышления у психологов // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. Т. 19, № 1, 2019. С. 89–101.
5. Щедровицкий Г.П. Мышление – понимание – рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.
6. Гура Т.Е. Эмпирическое исследование профессионального мышления практических психологов: обоснование методического инструментария // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв». 4 квартал 2011, ART 11.
7. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
8. Храпенко И.Б. Формирование профессионального мышления психолога в условиях непрерывной многоуровневой подготовки // Казанский педагогический журнал. Изд-во: Институт педагогики, психологии и социальных проблем. № 5, 2015. С. 373–378.
9. Шибанова Е.К. Формирование профессиональной самостоятельности студентов на основе применения активных методов обучения // Актуальные проблемы качеством образования: Сборник научных статей / под ред. Е.В. Яковлева. Выпуск 11. Челябинск: Изд-во «Рекпол», 2006. С. 127–138.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2016 № 1613 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» (уровень специалитета)».

FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING OF A PSYCHOLOGIST OF SPECIAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Dmitrieva E.Y., Demtsura S.S., Mikhailova V.V., Mikhailov V.A.

St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Civil Defense, Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters of the Russian Federation, Ural State Humanitarian and Pedagogical University

The article discusses the features of building the educational process of training psychologists in the direction of «Psychology of performance» (specialization «Psychological support of performance in extreme conditions») at the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia. The authors conduct a comparative analysis of approaches to the interpretation of the term «thinking», describe in detail the features of mental activity. The article shows the possibilities of using active teaching methods in the preparation of future psychologists. It is noted that the main feature of the work of a psychologist is the solution of complex problems of psychological support of management, service activities of personnel and units in the field of law enforcement, defense, security of the individual, society and the state. The authors of the article propose to actively use such active methods as design, learning through cases, learning based on social interaction. At the same time, consider professional thinking as one of the goals of training a future psychologist at a university, as a prerequisite for becoming a specialist.

Keywords: educational process, professional training, professional thinking, professional knowledge and skills, professional experience, active teaching methods, practice.

References

1. Galushko V.G. Culture of thinking and continuity in thinking and culture / V.G. Galushko // Proceedings of conferences SIC Sociosphere. 2015. № 51. P. 147–152.
2. Grigoriev A.D. Formation of project thinking of design students in the process of professional training: diss. ... cand. ped. sciences / A.D. Grigoriev. Magnitogorsk, 2007. 194 p.
3. Customs E.A. Methodical thinking as a kind of professional pedagogical thinking / E.A. Customs // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2010. № 1. P. 188–193.
4. Romanov K.M. Questions of the formation of professional thinking in psychologists // Humanities: topical problems of the humanities and education. T. 19, № 1, 2019. P. 89–101.
5. Shchedrovitsky G.P. Thinking – understanding – reflection. M.: Heritage MMK, 2005. 800 p.
6. Gura T.E. Empirical study of professional thinking of practical psychologists: substantiation of methodological tools // Concept: scientific and methodological electronic journal of the official website of the heuristic Olympiads «Sovenok» and «Break-through». 4th quarter 2011, ART 11.
7. Karpov A.V. Psychology of reflexive mechanisms of activity. M.: Publishing house «Institute of Psychology RAS», 2004. 424 p.
8. Khrapenko I.B. Formation of professional thinking of a psychologist in conditions of continuous multilevel training // Kazan pedagogical journal. Publishing house: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems. № 5, 2015. P. 373–378.
9. Shibanova E.K. Formation of professional independence of students based on the use of active teaching methods // Actual problems of education quality: Collection of scientific articles / ed. E.V. Yakovleva. Issue 11. Chelyabinsk: Rekpul Publishing House, 2006. P. 127–138.
10. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2016 № . 1613 «On the approval of the federal state educational standard for higher education in the specialty 37.05.02 «Psychology of official activity» (specialist level)».

Педагогические условия реализации комплекса мероприятий военно-патриотического воспитания

Заярная Наталья Ивановна,

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности педагогического института Тихоокеанского государственного университета, мастер спорта
E-mail: zayanata-3105.liya@yandex.ru

Микита Людмила Петровна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности педагогического института Тихоокеанского государственного университета
E-mail: pastuhaska5@mail.ru

Смирнова Елена Альбертовна,

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности педагогического института Тихоокеанского государственного университета, мастер спорта
E-mail: eabasket@yandex.ru

Тубольцева Анастасия Давыдовна,

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности педагогического института Тихоокеанского государственного университета, мастер спорта
E-mail: tuboltsea1962@mail.ru

На сегодняшний день среди молодежи все чаще проявляются такие качества, как цинизм, жестокость, безнравственность и откровенно неуважительное отношение к истории государства и подвигам народа. Под влиянием интернета и некоторых средств массовой информации школьники негативно отзываются о своем государстве и правительстве, отказываются принимать участие в различных мероприятиях патриотической направленности, не хотят изучать историю государства и родного края, и что самое страшное – пренебрегают службой в Российской Армии.

В этой связи в образовательных учреждениях воспитательный процесс должен тесно переплетаться с приобщением подростков к вышеупомянутым ценностям и должно это быть представлено как образовательно-воспитательная технология по формированию морально-волевых, физических и психологических качеств гражданина и будущего защитника отечества. В статье представлен опыт работы школы р.п. Мухен Хабаровского края.

Ключевые слова: Патриотизм, подростки, воспитание, общеобразовательные учреждения, педагогические технологии, тьютор, эксперимент, эффективность, анализ, формирование, готовность, армия.

Приоритетная задача образовательной системы Российской Федерации – формирование поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины.

Основные векторы воспитания сформулированы Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «...Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом». «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. является основным стратегическим ориентиром содержательной вовлеченности обучающегося в учебную, методическую, воспитательную деятельность [6].

Военно-патриотическое воспитание (ВПВ) в современных условиях приобретает особую значимость. Военно-патриотическое воспитание находится в тесной взаимосвязи с воспитанием патриотизма и представляет собой образовательно-воспитательную технологию двойного назначения [5].

Целью военно-патриотического воспитания является формирование мировоззрения, которое обеспечит готовность защищать Родину, придаст ей силы, при необходимости, и жизни [3].

Сам процесс ВПВ – это организованная, целенаправленная деятельность, которая должна осуществляться не только государством и соответствующими учреждениями, но и образовательными учреждениями на протяжении всего времени обучения.

Современное «цифровое» общество и девальвация нравственных ценностей оказывают негативное влияние на патриотическое сознание обучающихся. И как показывает практика и результаты научных исследований, патриотические чувства у современных школьников деформированы и находятся на достаточно низком уровне.

На сегодняшний день среди молодежи все чаще проявляются такие качества, как цинизм, жестокость, безнравственность и откровенно неуважительное отношение к истории государства и подвигам народа. Под влиянием интернета и некоторых средств массовой информации школьники негативно отзываются о своем государстве и правительстве, отказываются принимать уча-

стие в различных мероприятиях патриотической направленности, не хотят изучать историю государства и родного края.

Поэтому, ВПВ в образовательных учреждениях должно быть представлено как образовательно-воспитательная технология по формированию морально-волевых, физических и психологических качеств гражданина и будущего защитника отечества.

Организуемый педагогами образовательных учреждений процесс военно-патриотического воспитания является проверенным временем способом формирования у учащихся чувств патриотизма и твердой гражданской позиции [1]. Оно проявляется в любви к родной земле и месту где он родился и проживает, готовности служить и защищать свою Родину, уважении культуры и традиций своего народа. ВПВ – это часть общегражданской культуры, направленной на воспитание патриотов.

Сущность патриотического воспитания обучающихся в общеобразовательных учреждениях заключается в том, насколько эффективно в учебно-воспитательном процессе учитываются его слабые (целевое, субъект-объектное, содержательное, результирующее). Успешная адаптация в социуме молодежи и детей показывает правильность выбранного вектора.

Особое значение в патриотическом воспитании имеет изучение подростками отечественной истории, в ходе которого происходит осмысление ими исторического опыта народа, формируется ценностное отношение к отечественной культуре, обуславливающее их гражданскую позицию, выбор направлений и способов самореализации в социальной практике [3, с. 65].

Уже апробированные годами, они давно не воспринимаются чем-то новым. В связи с этим, все педагогическое сообщество прилагает усилия к тому, чтобы эти технологии «заиграли новыми красками».

Особенности развития социальной активности обучающихся детально рассматривается в научно-исследовательских работах А.В. Иванова и др. Терминологический анализ понятия «социальная активность» проведен такими авторами в области педагогики и психологии как О.В. Баркунова, С.А. Демидова, Т.О. Лечкина, Л.А. Ладная и др. Описание инновационных форм и методов работы в этом направлении недостаточен, что еще раз доказывает необходимость исследований в области создания методик формирования социальной активности образовательных учреждений [2].

На основе вышеизложенного, опираясь на анализ научно-методической литературы и нормативные документы, нами предпринята попытка обновить содержание военно-патриотического воспитания в школах (разработать практические рекомендации по коррекции процесс ВПВ) в конкретном образовательном учреждении. Особое внимание уделялось поиску наиболее эффективных, концептуальных направлений организации патриотического воспитания в общеобразовательных

учреждениях. Были раскрыты основные положения для создания оптимальных педагогических условий.

Для определения актуальности рассматриваемой нами темы исследования на констатирующем этапе педагогического эксперимента нами было организовано и проведено анкетирование учащихся 10–11 классов общеобразовательных школ города Хабаровска. Помощь в проведении анкетирования нам оказывали студенты пятого курса, обучающиеся по двум направлениям «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности» на факультете физической культуры педагогического института ТОГУ, проходившие педагогическую практику в общеобразовательных школах.

Вопросы, предложенные в анкете касались, в основном, отношения школьников к военной службе.

В целом, результаты анкетирования показали следующее. Из 156 опрошенных нами респондентов считают себя патриотами только 47% школьников. Особо настораживает тот факт, что более 50% обучающихся считают отклонение от военной службы нормальным явлением, а саму службу – потраченным в пустую временем.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что патриотическое сознание у выпускников школ сформировано не достаточно и, чтобы исправить сложившуюся ситуацию, необходим новый, более прогрессивный подход к организации всего процесса ВПВ, проводимого в общеобразовательных учреждениях. Требуется не только теоретическая, но и хорошо организованная практическая подготовка.

Исходя из выше изложенного, основная цель данного исследования заключается в поиске наиболее эффективных средств, форм и методов патриотического воспитания.

Результатом исследования должна стать разработка педагогических рекомендаций направленных на совершенствование процесс ВПВ обучающихся сельских общеобразовательных школ с учетом экономических, материальных и климатических условий региона.

Основная идея педагогического эксперимента, который был организован и проведен на базе МБОУ СОШ рабочего поселка Мухен, Хабаровского края, заключалась в использовании современных педагогических технологий тьюторства и коллективного взаимодействия при организации различных мероприятий военно-патриотической направленности.

В качестве тьюторов а данном виде взаимодействия выступают учащиеся 10 класса, которые с 5 по 9 класс обучались в специализированном классе «Кадеты» по специально разработанной программе, которая включала и раздел ВПВ. Выполняя такую работу, ученики 10 класса не только формируют и совершенствуют собственные коммуникативные, общепедагогические компетенции, но и получают специально разработанные администрацией школы бонусы.

Школьники лучше понимают своих ровесников или старшеклассников, им легче общаться с ними, ученики-тьюторы стараются передать информацию интересней, они знают, что может заинтересовать их сверстников. Кроме того, у тьюторов высокая ответственность за свою деятельность.

Учителя-предметники и классные руководители в данном случае выступают в роли наставников, они консультируют школьников, что то подсказывают, но всю работу выполняет коллектив класса под руководством закрепленных тьюторов.

В эксперименте приняли участие 58 учащихся 5–9 классов, добровольно пожелавших заниматься военно-патриотической деятельностью в школе под руководством тьюторов-старшеклассников.

На протяжении всего педагогического эксперимента в ходе теоретических и практических занятий и культурно-массовых мероприятий военно-патриотической направленности нами осуществлялось педагогическое наблюдение за школьниками на предмет выявления проявляемых эмоций от проводимых мероприятий.

В ходе исследования регулярно проводился мониторинг разработанных программ, после чего их содержательное наполнение обновлялось и дополнялось с учетом использованного опроса как родителей, так и участников эксперимента.

В процессе бесед мы постарались выявить уровень знаний и заинтересованности родителей школьников в военно-патриотическом воспитании, определить наиболее глубокие проблемы, которые возникают при организации воспитательного процесса и какие, на их взгляд меры и средства необходимо использовать для решения данных проблем.

Также использовались информационно-коммуникативные и проектные и другие технологии, но в своей работе мы не делаем на них упор, так как дети сами решали в какой форме будет представлена их работа. Разработанные анкеты были наполнены содержанием о знании когнитивного, деятельностного и эмоционального компонентов.

Перед тем, как приступить к разработке комплекса мероприятий патриотической направленности и подбору оптимальных условий их реализации нами была проведена оценка системы патриотического воспитания в стране, в целом и в районе имени Лазо, в частности.

В рамках работы по совершенствованию патриотического воспитания школьников, использовались материальная и техническая база общеобразовательной школы, воинская часть, дислоцированная в непосредственной близости поселка. Кроме того, привлекались специалисты и преподаватели по профильным дисциплинам и организация занятий по ним

Экспериментальная программа ВПВ предполагала комплексный подход и осуществлялась в рамках внеклассной деятельности с привлечением классных руководителей, родителей и общественных организаций.

Особое внимание было уделено мероприятиям, связанным с празднованием исторических дат родного края, района или поселка.

В рамках эксперимента были организованы встречи школьников с участниками ВОВ, чемпионами и призерами Всероссийских соревнований, представителями военных частей.

Ежемесячно проводились спортивные соревнования по различным видам спорта, посвященные «Дню Победы», «Дню физкультурника», «Дню защитников Отечества», «Дню Хабаровского края» и другие. Школьники, чаще всего, тьюторы иногда сами предлагали провести соревнование по какому-либо виду спорта, посвященное «Дню поселка, школы или района». В течение всего эксперимента члены военно-патриотического кружка принимали активное участие в организации и проведении различных мероприятий военно-патриотической направленности, которые могли корректироваться в зависимости от результатов наблюдений.

В своей практике мы использовали два вида проявления тьюторства: педагог-тьютор (руководитель кружка, учитель основ безопасности жизнедеятельности, классный руководитель, учителя истории, географии, обществоведения) и тьютор-ученик – держатель опыта, который знает, «как надо делать» [4].

Для оценки эффективности проводимых мероприятий и влияния их на уровень ВПВ школьников в начале и конце педагогического эксперимента было организовано и проведено анкетирование школьников. Всего в эксперименте приняли участие 58 школьников 5–9 классов, изъявивших желание участвовать в эксперименте. Нами был изучен целый комплекс методик, позволяющий рассмотреть патриотическую воспитанность как совокупность таких компонентов, как когнитивный, эмоциональный, деятельностный.

Успехи в ВПВ обучающихся можно оценивать по следующим критериям:

Когнитивный критерий – его показателями является объем знаний детей о своих правах и обязанностях, принципах и нормах поведения.

Эмоциональный критерий определяется чувством уважения, эмпатией, толерантностью.

Деятельностный критерий, выражающийся в инициативе и самостоятельности в выполнении патриотических, гражданских обязанностей.

В соответствии с этими критериями нами были выявлены уровни патриотической воспитанности школьников:

Сравнительный анализ результатов педагогического эксперимента, проведенный по трем основным компонентам, позволяет сделать вывод об эффективности предложенных мероприятий.

Так, за время эксперимента более чем в два раза повысился уровень когнитивного компонента с 12,0% до 27,5%, а вот низкий уровень наоборот – уменьшился с 53,4% до 25,8%. Средний уровень изменился не значительно.

У школьников, участвующих в эксперименте, изменилась тенденция низкого уровня эмоцио-

нального компонента. Низкий уровень с 53,4% снизился до 24,1% (на 29,3%), а вот высокий наоборот – вырос с 12,0% до 41,3% (на 29,3%).

При проведении сравнительного анализа результатов деятельностного компонента нам удалось выявить, что явная выраженность низкого уровня (55,1%) до эксперимента уже не так значительна (17,2%), а вот показатели среднего и высокого уровней значительно выросли.

Средний уровень повысился с 29,3% до 43,1%, а высокий вырос с 15,5%, на контрольном этапе – на 41,3%.

Таким образом, сравнительный анализ результатов позволил нам выявить качественные изменения в достаточной степени по всем показателям патриотической воспитанности.

Так, если в начале педагогического эксперимента во всех компонентах доминировал низкий показатель, то на контрольном этапе значения низкого уровня значительно снизились, а вот высокого и среднего уровней – возросли.

Таким образом, педагогический эксперимент с использованием современного педагогического инструмента-тьюторства в процессе коллективного взаимодействия доказывает эффективность и целесообразность применения выбранных мер педагогического воздействия.

В центре внимания военно-патриотического воспитания – формирование не только готовности патриота к защите Отечества, но и воспитание любви и уважения к армии, без которой государство обречено [7].

Литература

1. Григорьева М.А. Формирование патриотизма в спортивном клубе «Эверест» // Молодежь и наука. 2019. № 4. С. 32–39
2. Иванова Л.К. Социальная активность подростков: сущность и содержание/ Л.К. Иванова // Психолого-педагогический журнал Гаулеамус. 2015. № 1 (25) С. 54–62
3. Корягина Н.А. Социальная психология: учебник для бакалавров/ Н.А. Корягина, Е.В. Михайлова. – М.: Издательство Юрайт. 2019. – 492 с. – (Бакалавр, Академический курс)
4. Ладная Л. А., Современные образовательные технологии и формирование социальной активности молодежи/ Л.А. Ладная. Е.В. Фролова // Новое поколение. – 2018. – № 1. – С. 66–74. – материал взят с сайта Студворк <https://studwork.org/shop/78081-formirovanie-socialnoy-aktivnosti-podrostkov-obrazovatelnyh-uchrejdeniy>

5. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. 156 с.
6. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»
7. Шикун А.А. Феномен патриотизма как комплексное психическое явление и пути его формирования в условиях современного российского общества // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 4. С. 163–169.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF A SET OF MEASURES FOR MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION

Zayarna N.I., Myakota L.P., Smirnova E.A., Tuboltseva A.D.
Pacific State University

Today, among young people, such qualities as cynicism, cruelty, immorality and an openly disrespectful attitude towards the history of the state and the exploits of the people are increasingly manifested. Under the influence of the Internet and some media outlets, schoolchildren speak negatively about their state and government, refuse to take part in various patriotic events, do not want to study the history of the state and their native land, and, worst of all, they neglect service in the Russian Army.

In this regard, in educational institutions, the educational process should be closely intertwined with the introduction of adolescents to the aforementioned values, and this should be presented as an educational and educational technology for the formation of moral, volitional, physical and psychological qualities of a citizen and a future defender of the fatherland. The article presents the experience of the school of r.p. Mukhen of the Khabarovsk Territory.

Keywords: Patriotism, adolescents, upbringing, educational institutions, pedagogical technologies, tutor, experiment, efficiency, analysis, formation, readiness, army.

References

1. Grigorieva M.A. Formation of patriotism in the sports club “Everest” // Youth and Science. 2019. No. 4. P. 32–39
2. Ivanova L.K. Social activity of adolescents: essence and content / L.K. Ivanova // Psychological and pedagogical journal Gauleamus. 2015. No. 1 (25) P. 54–62
3. Koryagina N.A. Social psychology: a textbook for bachelors / N.A. Koryagina, E.V. Mikhailova. – M.: Yurayt Publishing House. 2019. – 492 p. – (Bachelor, Academic course)
4. Ladnaya L. A., Modern educational technologies and the formation of social activity of youth / L.A. Okay. E.V. Frolova // New generation. – 2018. – No. 1. – P. 66–74. – material taken from the Studwork website <https://studwork.org/shop/78081-formirovanie-socialnoy-aktivnosti-podrostkov-obrazovatelnyh-uchrejdeniy>
5. Musina V.E. Patriotic education of schoolchildren. Belgorod: Publishing House “Belgorod” NRU “BelGU”, 2013. 156 p.
6. Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-r “On approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025”
7. Shikun A.A. The phenomenon of patriotism as a complex mental phenomenon and ways of its formation in the conditions of modern Russian society // Vestnik TVGU. Series: Pedagogy and Psychology. 2016. No. 4. S. 163–169.

Сравнительный анализ подготовки юристов в магистратуре университетов Европы и США

Коровяковский Денис Геннадьевич,

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук,
доцент, профессор кафедры Публичного и уголовного права
Российского нового университета
E-mail: sirah13@mail.ru

В настоящее время отмечается рост исследовательских работ по проблематике юридического образования, обсуждаются методики, реформы подготовки юристов как для получения степени бакалавра, так и получения степени магистра. В этой связи данная статья посвящена анализу юридического образования уровня магистратура на примере Германии, Франции, Голландии, Великобритании и США. Автор анализирует европейские вузы и вузы США в данном вопросе. В результате такого анализа автор приходит к выводу о том, что подготовку юристов-магистров в Европе и США объединяет автономность вузов в определении направления подготовки и содержания образовательных программ, а также определение содержания по некоторым учебным дисциплинам считается приоритетным решением руководства и преподавателей вузов. Также есть множество и других фактов, которые весьма отличаются в Европе и в США. Данные факты автор также подвергает анализу.

Ключевые слова. Юридическое образование, юрист, магистр права, подготовка юристов, юридическое образование за рубежом.

В настоящее время формирование новых специализаций в области права обуславливает необходимость все более глубокой специализации (профилирования) подготовки юристов-магистров, как в России, так и за рубежом. Подготовка будущих специалистов в области юриспруденции воздействует на когнитивную область мышления, а также информационно влияет на человека, формирует устойчивые знания и навыки в правовой сфере. Отдельно оказывает влияние на эмоционально-волевую сторону, систему ценностей, мировоззрение, в результате чего будущий юрист приобретает правомерную мотивацию поведения, готовность участвовать в защите права, а также обеспечивать его законность. Юридическое образование признается не только способом трансляции необходимых профессиональных знаний и навыков, но и формой передачи накопленного правового опыта, ценностей и идеалов [1].

В последнее время отмечается рост исследовательских работ по проблематике юридического образования, обсуждаются методики, реформы подготовки юристов как для получения степени бакалавра, так и получения степени магистра. Цель данных исследований заключается в обнаружении равновесия между теоретическим и практическим составляющими современной концепции юридического образования [2].

Сегодня юридические школы по всему миру реализуют «обучение на практике» как форму интеграции теории и практики и содействие государственным структурам в юридической сфере. Университеты Западной Европы, наделенные традицией, которые опираются на теоретическое правовое обучение, оказались более готовыми внедрить новый подход в обучение.

Например, юридическое образование в *Великобритании* имеет существенные различия между академическим и профессиональным этапами подготовки. Традиционно, у студентов возникает желание начать изучать право после получения среднего образования.

Юридическая подготовка требует от студентов в *Великобритании* знания «семи основ правовых знаний», и кроме того, некоторых основных навыков. Вот некоторые из них:

- умение строить логическую аргументацию;
- наличие способности к абстрактному использованию сложных конструкций;
- регулярное управление значимой фактической информацией;
- осознанное, критическое понимание текстов;

- владение английским языком во все временах, тщательно и целостно;
- способность к устной и письменной коммуникации в доступной, последовательной убедительной речи;
- компетентность в приобретении, оценке и применении юридических текстов и информации, включая информационные технологии.

Баланс теоретического и практического компонента в образовательных программах британских вузов является малоисследованным, какое-либо единое мнение отсутствует. Как правило, специалисты сходятся во мнении, что юридическое образование является ответвлением гуманитарного образования.

Программы магистратуры британских вузов показывают их положение в академической среде, отражают их уникальность в методах обучения и возможности обучения юристов, которые впоследствии станут специалистами высшей квалификации. Данные программы отличает их направленность на занятия в аудиториях, наличие структуры в практической ориентации, а также и преподавание базовых дисциплин, отражающих новации в соответствующих предметных областях. По окончании программы юристу-магистру присваивается степень LLM (Master of Law – магистр права). Одним из главных отличий является приоритетная роль аудиторного обучения в юридических дисциплинах. Для юристов-магистров учебная подготовка делится на модули, относящиеся к отраслям права, а также содержит лекции, семинары в маленьких группах и индивидуальные учебные модули, которые являются обязательными и факультативными. Когда студент определяется с количеством модулей из списка факультативных, они включаются в его учебный план и становятся обязательными.

На сегодняшний день, студенты *Франции* выбирают для образовательных целей юриспруденцию, поскольку изучение право дает большие возможности по трудоустройству. Из множества французских абитуриентов около 155000 выбирают специальности, сопряженные с изучением юриспруденции и политических наук [3]. Французскую систему юридического образования можно считать комплексной, потому что она базируется, в первую очередь, на традиционных доктринальных концепциях, а также в некоторой степени ориентирована на профессионализацию.

Абитуриенты, поступающие на программы магистратуры, должны пройти конкурс, результаты которого складываются из их оценок, успеваемости и наград, приобретенных за время обучения по программе Licence. Программы являются специализированными, что предоставляет выбор углубленного изучения отдельных отраслей права – международного права, коммерческого права, публичного права и т.д. Направленность занятий в основном на приобретение профессиональных умений и навыков. В результате получения степени Master 1, выпускник может начать юриди-

ческую практику (например, устроиться юрисконсультантом в организацию) и допускается к регулируемым юридическим профессиям (адвокат, судебный пристав, нотариус, судья). Тем не менее, множество выпускников, планируя стать практикующими юристами, желают обрести повышенный уровень мастера права (Master 2 – магистра права второго года). Уровень M2 проявляется в двух основных формах: M2 de recherche (мастер в академической области юриспруденции); M2 professionnel (мастер в определенной профильной области юриспруденции).

Во *Франции* имеется также высший профессиональный уровень для некоторых профессиональных юристов (магистраты; адвокаты, нотариусы; корпоративные юристы, проходящие обучение по программам DJCE). В таких программах можно подчеркнуть сбалансированное сочетание теоретических и практических знаний и навыков, в которых нуждается современный юрист. Ключевая задача заключается в подготовке высококвалифицированных кадров, у которых есть возможность как заниматься практической деятельностью качественно на профессиональном уровне, так и исследовательской работой в области сравнительного правоведения.

В *Германии* в определенных вузах есть профильная программа – «Немецкое право для зарубежных юристов» (LL.M./Magister Legum), по завершении прохождения которой присваивается степень магистра. Условием прохождения этой программы является наличие диплома юридического образования. Юридическое образование проходит в два основных этапа:

1. само обучение в высшем учебном заведении;
2. практика (референдарият).

Юридическое образование в *Германии* показывает закономерность, в которой реализация основных положений Болонского процесса оказалась затруднительной. Понимание проблем, которые возникли относительно реализации концепции болонской системы в области немецкого юридического образования, обусловлено дискуссиями о реализации концепций Болонского процесса по поводу степени мастера в юридическом образовании *Германии* [4]. В *Германии* подготовка магистров занимает от года до двух лет. Подготовка юристов-магистров *Германии* соотносится в теоретической и практической частях примерно 67% к 34,1%.

Институт права и финансов по Франкфурте-на-Майне предлагает магистерскую программу, которая является одной из немногих программ в Европе с подлинно международной, а не национальной или европейской направленностью для изучения права и финансов. Все обучение ведется на английском языке. Междисциплинарная учебная программа объединяет лекции по праву, бизнесу и экономике. ILF [5] основана на эффективном государственно-частном партнерстве с активным участием ведущих практиков международного права.

Например, магистерская программа в Europa-Institut [6] является одногодичной магистерской программой с упором на европейское и международное право. Программу можно проходить на английском и/или немецком языках. Студенты могут получить до двух специальностей в дополнение к степени магистра, то есть получить степень магистра в области международного разрешения споров или европейской и международной защиты прав человека. Обучение является практико-ориентированным в сочетании с высоким уровнем академической подготовки. Программа предлагает один базовый модуль (модуль 1) и пять специализированных модулей (Модуль 2–6). Модуль 7 включает в себя написание магистерской диссертации.

Модуль 1. «Европейская интеграция» посвящен основанию европейского права. Помимо более классических дисциплин, лекции охватывают такие области, как европейское частное право и общая внешняя политика и политика безопасности ЕС, с целью предоставления студентам базового понимания правовой взаимосвязанности Европейского Союза и его институтов. С помощью различных практических курсов моделирования, таких как, например, ECJ Moot Court [7], студенты могут применить полученные ими теоретические знания на практике.

Модуль 2 «Европейское экономическое право». Преподавание охватывает различные области права, которые имеют основополагающее значение не только в Европе, но и в глобальном масштабе, как в экономической, так и в юридической практике. Этот курс обеспечивает глубокое знание общих основ, характеризующих экономическую деятельность в Европейском Союзе (экономический и валютный союз, Банковское право и Европейское Налоговое право). Студенты также могут углубить свои знания в конкретных нормативных актах, которые регулируют экономическую деятельность в ЕС. Кроме того, в рамках учебного блока предлагаются многочисленные тематические исследования, которые позволяют студентам применять свои теоретические знания на практике. Также студенты имеют возможность сосредоточиться на европейском менеджменте.

Модуль «Международное разрешение споров» знакомит студентов с типовыми проблемами и основными понятиями международного коммерческого арбитража, международного инвестиционного арбитража и альтернативного разрешения споров. Данный учебный модуль предлагает, дополнительные лекции для углубления понимания, например, раздела «международные деловые операции», лекции, в ходе которых студенты могут приобрести специальные знания и углубленное понимание сложности трансграничной торговли, а также понимание многих культурных перспектив и аспектов, имеющих отношение к ведению международного бизнеса. Тематические исследования, переговоры и процедурная подготовка являются важной частью обучения и обеспечивают до-

полнение к предлагаемым лекциям. Это позволяет студентам получить качественное сочетание теоретически осмысленных лекций, овладеть необходимыми аналитическими способностями, а также получить более практически-ориентированные навыки, позволяющие применить полученные теоретические знания на практике.

Магистерская диссертация представляет собой самостоятельную академическую диссертацию в области европейского или международного права. Магистерская диссертация может быть написана на английском или немецком языках. У студентов есть крайний срок в три месяца, чтобы написать и представить свою диссертацию. После его успешного завершения присуждаются дополнительные 15 кредитных баллов. Студенты могут свободно выбирать, когда начать работу над своей диссертацией. После того, как она была успешно одобрена и оценена назначенным преподавателем, степень «магистр права» присваивается студенту.

В Голландии существует девять юридических факультетов, у которых имеется компетенция в присвоении степени магистра, также они обладают автономным от правительства статусом. В каждом вузе самостоятельно составляется учебный план и проходят экзамены на усмотрение руководства, которые, тем не менее, принимают во внимание ключевые законодательные принципы и положения. Учебный план Голландского юридического университета разделен экзаменом, который проходит после окончания первого курса обучения. Этот экзамен имеет важное значение, условием продолжения обучения является его прохождение, и в перспективе студент выбирает дальнейшую специализацию. На финальном этапе обучения студенты сдают государственный выпускной экзамен, в результате им присваивается степень магистра права. Выпускной экзамен является важным условием для получения должности судьи, государственного обвинителя и адвоката и содержит разные правовые дисциплины по названиям отраслей права [8].

Юридическая подготовка магистров в США выступает в качестве второго высшего образования, для его получения необходимо уже иметь степень бакалавра.

После окончания бакалавриата ряд студентов предпочитает не продолжать дальнейшее образование, в то время как другие приобретают профессиональный опыт в других сферах до поступления в юридическую школу. Независимо от сроков, будущие студенты должны рассматривать только юридические школы, аккредитованные Американской ассоциацией адвокатов. В дополнение к общему баллу по экзамену, курсовой работе бакалавра, другие условия приема в юридическую школу могут содержать общественные работы, организационные должности и рекомендательные письма от преподавателей или юристов. Приемная комиссия юридической школы является отличным ресурсом для студентов на этапе узнавания

процесса подачи заявлений в юридическую школу.

Известный доклад Американской ассоциации юристов «Юридическое образование и повышение квалификации – образовательный континуум» 1992 г. [9] повлиял на формирование компетенций у выпускников школ права. Так, американский юрист-магистрант должен владеть ключевыми компетенциями, среди которых:

- навыки принятия решений по юридическим делам;
- юридический анализ и оценка;
- анализ юридической литературы и документов;
- сбор фактов;
- коммуникативные навыки;
- консультирование и ведение переговоров;
- знание процедур, связанных с судебными спорами, и альтернативными способами разрешения споров;
- организация и управление в области юридической деятельности;
- определение и разрешение этических проблем.

Наряду с этим, юристу необходимо уметь представлять интересы клиентов, содействовать системе правосудия, ее принципам справедливости и морали, повышать свой квалификационный уровень. Американские образовательные стандарты строго определяют список обязательных дисциплин только для первого курса, в последующем учебном плане закрепляется только минимум учебных часов в неделю, которые следует прослушать студенту.

Одним из последствий Болонского процесса для юридического образования США оказалось то, что юридическим школам и высшим школам было необходимо признать их собственные программы (доктора права – J.D., магистра права – LL.M., доктора юридических наук – S.J.D.) или отказаться от их признания. Ряд американских институтов определяли одинаковое значение европейского и американского образовательного опыта или принятые решения, руководствуясь мыслью «от страны к стране», одновременно с этим другие вузы планировали на временной основе зачислять студентов со степенью бакалавра после трех лет обучения с перспективой прохождения дополнительного образования.

Программа магистратуры права в Нью-Йоркском университете рассчитана на студентов, желающих в полной мере воспользоваться широким спектром предложений данного университета и разнообразными исследовательскими задачами факультета [10]. Кандидаты, получающие степень магистра права, имеют право свободно выбирать курсы, соответствующие их интеллектуальным интересам. Однако, это не означает, что они должны отказаться от своих специализированных карьерных целей в корпоративной, международной, торговой или других областях. Например, студенты в этой программе все еще могут взять большое количество международных дисциплин при выборе дисциплин в других областях. Студенты также

имеют возможность расширить исследовательское задание в магистерскую диссертацию, завершая свою подготовку научной работой.

Преподаватели магистерской программы предлагают студентам изучить различные подходы к тому, как именно понимается право, как воспринимается юридический процесс и как понимается мир юридической практики. Студенты магистерской программы используют разнообразие учебных программ, изучая как конституционное право, так и корпоративное, как международные деловые операции, так и права человека, а также экономический анализ права, экологическое и энергетическое права и многое другое.

Некоторые из мероприятий, предлагаемых Нью-Йоркским университетом, тесно интегрированы с академическими программами. Например, после поступления некоторые студенты подают заявки на участие в программе руководства правосудием переходного периода [11]. Эта выборочная программа, которая проходит в сочетании с магистерской подготовкой, обеспечивает студентам гарантированное зачисление на два из основных курсов, предлагаемых ежегодно в этой области, а также возможность пройти соответствующую академическую годовую стажировку в Нью-Йоркской международной организации.

К особенностям юридического образования в США можно отнести узкую специализацию, практическую направленность подготовки юристов, а также своеобразный формат организации учебного процесса. Наличие строгой специализации выступает одной из главных черт юридического образования в США [12]. В результате этого американская система высшего юридического образования базируется на глубоком погружении в изучение дисциплин специализации. Для перекалфикации юристу-практику необходимо пройти программу обучения – магистр в области права (Magister's degree in law – LL.M), которая длится один год. Другой отличительной чертой юридического образования в США считается его практическая ориентация [13].

Методика преподавания в американских вузах включает практические задания, подразумевающие анализ прецедентов и решений апелляционных судов, это обусловлено тем, что одна из основных задач образования при подготовке юристов заключается в развитии аналитических способностей студентов, а не только овладении набором знаний в определенной области. Преподаватель заранее знакомит студентов с заданиями и списком источников в ознакомительных целях, затем студенты уже во время самого занятия дискутируют по рассматриваемым вопросам, приводят аргументы, выражая свое мнение. Они опираются на положения из источников, а также предлагают собственные выводы по рассматриваемым проблемам. Нередко преподаватели на занятии разбирают конкретные дела, учебные суды, что способствует развитию практических навыков студентов.

Европейские вузы и американские отличаются в подготовке юристов-магистров в следующем аспекте: европейские вузы отличают традиционные формы обучения, а именно лекции и семинары. Они строятся преимущественно на не критическом толковании законов и пассивном восприятии материала. По сравнению с европейскими, в американских вузах все лекции и семинары проходят в диалоговом режиме. В юридической подготовке магистров в США можно выделить такой аспект как сжатое изложение законодательства, что интегрируется с активным осмысленным обсуждением его положений между студентами и преподавателями. Такое обсуждение носит творческий, неформальный характер.

Кроме того, в отличие от европейских студентов-магистров, американских студентов отличает большая свобода выбора в изучении права: они могут самостоятельно выбирать большое количество дисциплин, определенных преподавателей, выбирать график посещений. Однако наличие обязательной специализации для американских юристов-магистров по сравнению с европейскими студентами, в процессе получения образования ограничивает их возможности, вынуждая четко и определенно выбирать только одну область правоприменения.

Как в Германии, так и в США качество профессиональной подготовки юристов-магистров оценивается навыками правоприменения и профессиональными компетенциями.

Подготовку юристов-магистров в Европе и США объединяет автономность вузов в определении направления подготовки и содержания образовательных программ, а определение содержания по определенным учебным дисциплинам считается приоритетным решением преподавателей вузов и, как правило, обусловлено их квалификацией и областью научных интересов.

Европейские вузы наделены фундаментальной теоретической подготовкой юристов, на что указывают учебные планы образовательных программ, в то время как американская система подготовки юристов ориентирована в первую очередь на практическое применение права.

В США некоторые юристы предпочитают продолжить свое обучение, получив степень магистра права (LL.M.) Для этого требуется степень бакалавра, и такая программа обычно длится один полный учебный год. Некоторые программы позволяют студентам сосредоточиться на одной области права, такой как интеллектуальная собственность или налогообложение, в то время как другие предоставляют студентам продвинутую, но широкую учебную программу по праву.

Также имеется один общий аспект, объединяющий подготовку юристов-магистров в рассмотренных странах – это применение дистанционных технологий, которые сегодня стали одним из передовых способов получения юридического образования. Особенно эффективно данный способ демонстрирует результат в социо-гуманитарных,

юридических дисциплинах, поскольку именно гуманитаризация содействует развитию общекультурной и профессиональных компетенций, формирует гражданскую позицию, и способствует сохранению режима законности. Гуманитаризация образования в юридической сфере не только формирует профессиональные качества юриста, но также социум оказывает влияние на формирование позиции будущего специалиста.

Педагогика как наука располагает огромным объемом научно обоснованных рекомендаций по оптимизации и совершенствованию педагогических технологий и методик воспитания, образования и обучения, постольку эти технологии и методики (самые ведущие) призваны стать ведущими в новом мировом образовательном пространстве. Этот факт трудно переоценить для деятельности работников системы профессионального юридического образования, которые должны обладать педагогической культурой, на должном научно-педагогическом уровне, с использованием новейших методик и программ, строить педагогическую систему в своей работе и осуществлять педагогический процесс, чтобы готовить действительно профессиональные юридические кадры.

Литература

1. Алешина Е.А. Формирование правовой культуры в процессе юридического образования / Дисс... канд. юрид. наук. – Ростов-на-Дону, 2008. – С. 22.
2. Rekosh E. The Development of Legal Clinic Teaching: A Global Perspective in The Legal Clinics: The Idea, Organization, Methodology. Warsaw, 2005.
3. URL: http://www.parta.org/ru/news/stati/franciya/izuchaem_pravo
4. Terry Laurel S., The Bologna Process and the Dramatically Changing Nature of Legal Education in Europe,
5. URL: <http://www.ilf-frankfurt.de/llm-programs/llm-finance/program-highlights/>
6. URL: https://europainstitut.de/en/studies/master-llm/the-study-program?pk_campaign=LLM%20Guide
7. URL: <http://iccmoot.com/>
8. Бойцова В. В., Бойцова Л.В. Юридическое образование в Нидерландах // Государство и право. – 2015. – № 4. – С. 103.
9. Ильина Т.Н. Юридическое образование в США: история и современность // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 3 (15)
10. URL: <https://www.law.nyu.edu/llmjsd/master-of-laws>
11. URL – <http://chrgj.org/for-students/transitional-justice-leadership-program/>
12. Корнаков Я.В. Особенности юридического образования в США // Закон. – 2009. – № 3. – С. 78.

13. Сиберт Джон А. Ассоциация американских юристов и юридическое образование в США // Юридическое образование в США. – 2002. – Т. 7. – № 2. – С. 14.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TRAINING OF LAWYERS IN THE MAGISTRACY OF UNIVERSITIES IN EUROPE AND THE USA

Korovyakovskiy D.G.

Russian New University

Currently, there is an increase in research on the problems of legal education, methods are being discussed, reforms in the training of lawyers both for obtaining a bachelor's degree and for obtaining a master's degree. In this regard, this article is devoted to the analysis of legal education at the magistracy level on the example of Germany, France, Holland, Great Britain and the USA. The author analyzes European universities and US universities in this matter. As a result of this analysis, the author comes to the conclusion that the training of master's lawyers in Europe and the USA is united by the autonomy of universities in determining the direction of preparation and content of educational programs, as well as the definition of content in some academic disciplines is considered a priority decision of the management and teachers of universities. There are also many other facts that are very different in Europe and in the USA. The author also analyzes these facts.

Keywords: Legal education, lawyer, Master of Law, training of lawyers, legal education abroad.

References

1. Alyoshina E.A. Formation of legal culture in the process of legal education / Diss... cand. jurid. sciences. – Rostov-on-Don, 2008. – p. 22.
2. Rekosh E. The Development of Legal Clinic Teaching: A Global Perspective in The Legal Clinics: The Idea, Organization, Methodology. Warsaw, 2005.
3. URL: http://www.parta.org/ru/news/stati/franciya/izuchaem_pravo
4. Terry Laurel S., The Bologna Process and the Dramatically Changing Nature of Legal Education in Europe,
5. URL: <http://www.ilf-frankfurt.de/llm-programs/llm-finance/program-highlights/>
6. URL: https://europainstitut.de/en/studies/master-llm/the-study-program?pk_campaign=LLM%20Guide
7. URL: <http://icc moot.com/>
8. Boitsova V. V., Boitsova L.V. Legal education in the Netherlands // Gosudarstvo i pravo. – 2015. – No. 4. – p. 103.
9. Ilyina T.N. Legal education in the USA: history and modernity // Scientific notes. Electronic scientific journal of the Kursk State University. 2010. № 3 (15)
10. URL: <https://www.law.nyu.edu/llmjsd/master-of-laws>
11. URL – <http://chrgj.org/for-students/transitional-justice-leadership-program/>
12. Kornakov Y. V. peculiarities of legal education in the United States // the Law. – 2009. – No. 3. – S. 78.
13. Siebert, John A. American bar Association and legal education in the United States // Legal education in the United States. – 2002. – V. 7. – No. 2. – S. 14.

Становление моделей образовательной среды в условиях глобализации

Лаптева Светлана Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра транспорта и технологий нефтегазового комплекса, Филиал Тюменского индустриального университета в городе Ноябрьск
E-mail: s.v.lapteva@mail.ru

Научный интерес составляет подход, согласно которого рассматривается изменение особенностей регулирования образования в контексте становления основных этапов развития человечества – аграрного, индустриального и постиндустриального (информационного). Государство играет значительную роль в процессе функционирования и развития отрасли образования, что требует дополнительного исследования основного понятийно-категориального аппарата указанного процесса. Заметим, что в научной литературе достаточно часто встречаются рядом понятия «государственное регулирование» и «государственное управление» относительно образовательной отрасли, а также «государственная образовательная политика», что требует исследования их сущности и разграничения для дальнейшего исследования. Государственное регулирование образования является сложной и комплексной системой, которая реализуется в рамках общей образовательной политики. Для своего функционирования она применяет многочисленные регуляторные методы и инструменты, соотношение которых и определяет основные особенности и специфические признаки отечественного образовательного пространства.

Ключевые слова: глобализация, информатизация, обучение, образование, среда.

На ранних этапах человеческого развития (времена первобытного общества) образование проявлялось прежде всего через его функцию воспитания, которая заключалась в примитивной передаче традиций, верований и взглядов от поколений к поколениям. В раннецивилизационной общине, для которой было свойственным постепенное развитие хозяйственной деятельности (охота, собирательство, рыболовство) и возникновение постоянных стоянок проживания, происходило приобщение детей к труду в общине, через что им передавались нормы общения, традиции, ценности, профессиональные качества, необходимые для выживания. В поздних первобытных общинах с возникновением таких видов деятельности как земледелие и скотоводство, возникает такой институт как семья, что оказывает непосредственное влияние на воспитание и обучение детей. С дальнейшим разделением труда, возникновением обмена и торговли наблюдается прогресс и в образовательной составляющей. По данным ученых в период неолита зарождается первый вид письменности – пиктографическое, а значит, и возникает необходимость в передаче полученных знаний. Таким образом, создаются первые специализированные группировки, ориентированные на передачу профессиональных знаний и умений в семье для продолжения ремесла или в определенной социальной группе для подготовки необходимых профессий (военных, жрецов и тому подобное).

Под периодом Древних цивилизаций обычно рассматривают этап развития Ближнего и Дальнего Востока (Древних Египта, Китая, Индии, Месопотамии и т.п.). В настоящее время принцип важности воспитания и обучения детей в семьях был законодательно признан (например, законы вавилонского царя Хаммурапи, иудейского царя Соломона, ассирийского царя Ашшурбанипала тому подобное) [9]. Школы, как отдельные социальные институты, возникли несколько позже в связи с необходимостью подготовки представителей отдельных социально важных групп: первых чиновников, военных, жрецов и тому подобное. Кроме того, их возникновение довольно тесно связывают с зарождением письменности и развитием письменности (иероглифическое, клинописное т.д.), что пришлось примерно на третье тысячелетие до нашей эры. Грамота была доступна не всем, а преимущественно состоятельным гражданам, что обеспечивала достаточно высокий социальный статус в обществе. В школах также преподавались такие науки как математика, астрономия, философия и тому подобное. Школы были в основном частные, но их создание начиналось

еще при государственных учреждениях (дворцах). Во многих культурах в это время формируется достаточно тесная связь между образованием и религией (в Древней Индии – с индуизмом и буддизмом, в Древнем Китае – с даосизмом, конфуцианством т.д.), что проявилось в виде создания первых школ при храмах [4].

В период античности развитие системы образования приобретает незаурядный масштаб. Так, в Древней Греции примерно в третьем тысячелетии до нашей эры зародилась грамотность, обучение которой осуществлялось в храмах и царских дворцах. Образование признается необходимым условием для развития свободных граждан (преимущественно городов-полисов) и приобретает государственное значение [5].

Достаточно показательным примером этого является обучение в Спарте, которое начиналось с первых дней жизни детей и было направлено на воспитание настоящих физически развитых воинов, однако, общеобразовательным наукам и грамоте внимания почти не уделялось. В Афинах, напротив, детям предоставлялась достаточно широкая образовательная база как из базовых дисциплин, так и творческих, философских, политических. Содержание такого обучения носил в основном частный характер: в раннем детстве учил раб-воспитатель, позже – в частных учебных заведениях. Не следует забывать, что именно Древнюю Грецию считают колыбелью величайших философов (Пифагор, Гераклит, Сократ, Платон, Аристотель и др.), которые внесли неоценимый вклад в систему образования и создали собственные школы.

В Древнем Риме в основе обучения была положена практика домашнего воспитания, когда отец учил детей всему, чему знал. Более состоятельные граждане приглашали частных учителей, или же отправляли детей в частные, риторские учреждения образования, коллегииумы (государственной формы собственности). Основу античного образования составляли «семь свободных искусств» – арифметика, геометрия с элементами географии, астрономия, музыка, грамматика, риторика, диалектика [8].

В конце периода античности мощным образовательным центром становится Византийская империя, которая исповедовала христианство и распространяла свое влияние на другие страны Европы. При этом церковь находилась под контролем государства (императора), образованию уделялось много внимания, при этом его содержание имело скорее светский (с элементами древнегреческой образования), чем религиозный характер, и было достаточно доступным. Для Византийской империи присущим было создание высшей ступени образования (прежде всего, в Константинополе), что регламентировалось государством [3].

С периода Средневековья образование принимало ярко выраженный религиозный характер и использовалось для распространения идей христианства. Это повлияло на предметы, которым

учили в школах (преимущественно церковных, монастырских, епископских): прежде всего, теология, составление проповедей и церковная служба и тому подобное, и на сам метод обучения – схоластический (то есть, заучивание догм, теологических утверждений). Также существовали такие формы обучения, как ученичество (ремесленным и торговым профессиям), рыцарское воспитание при дворах, однако, все они складывались под сильным влиянием церкви. Вершиной указанного временного периода считают возникновение университетов (Болонский, Парижский, Оксфорд, Кембридж и тому подобное). Несмотря на то, что они возникли на базе церковных и монастырских школ, они сформировали базу для возрождения системы образования времен античности [1].

Все недостатки и ограничения Средневековья способствовали становлению новой эпохи – Возрождения, для которого было свойственно формирование нового типа воспитания личности, основанного прежде всего на гуманизме. В это время Великих географических открытий и изменения способов производства с новым порывом начали развиваться наука, культура, искусство. Начали формироваться новые типы учреждений образования, в частности гимназии (возникли в Германии), колледжи (возникли во Франции), грамматические школы (возникли в Англии) и тому подобное. В Европе увеличивалось количество университетов (в XVI насчитывалось примерно 180), которые освобождались от влияния церкви [6].

В период Реформации произошел незначительный возврат до религиозного влияния на систему образования, что проявилось в призывах к установлению обязательной начальной школы, где обучение осуществлялось на родном языке детей (упрощения понимания религии); создание «братских общин», где обучали и приобщали к физическому труду.

С нового времени произошло формирование педагогики как полноценной науки о воспитании, обучении, образовании. С ее становлением обычно связывают имя Я. Каменского, главными идеями которого были: классно-урочная система обучения; введение четырех уровней образования в соответствии с возрастом; трудовое воспитание и тому подобное. Кроме этого, в XVII–XVIII веке инициатива открытия школ (особенно начальных) и получения базового образования как гражданского долга понемногу начинает переходить к государству, хотя содержанием учреждений образования занималось местное дворянство или духовенство. В связи с этим, качество таких заведений образования была крайне низкой. Средние школы (гимназии, грамматические школы) были предназначены для дворянства и имели религиозный характер, преподавание родного языка не предполагалось, преимущество было отдано латыни (языку католической церкви). Такая ситуация в системе образования затрудняла возможность прогресса и развития культуры, науки и других сфер и привела к возникновению оппозиции в обществе, ко-

торая потребовала реформировать школьное образование.

XIX век обычно описывается как этап борьбы между церковью и государством за право полного руководства школьным делом, закончившийся победой на стороне государства. В связи с этим, произошло формирование национальных школьных систем на законодательном уровне (во всех экономически развитых странах Европы в конце века был принят закон об обязательном начальном образовании; расширена сеть средних учебных заведений, более практически ориентированных).

Начало XX века ознаменовалось выявлением несоответствия существующей образовательной системы экономическим, политическим и социальным требованиям того времени. Наблюдалась жесткая нехватка квалифицированных рабочих, усиление централизации управления и финансирования школ, увеличение длительности процесса обучения, создание промежуточных технических звеньев образования (то есть, с трудовым уклоном) и тому подобное. В это время в Англии были созданы публичные школы, которые являются прототипами общеобразовательных начальных и средних школ современности. Их деятельность субсидировалась из государственных средств, а значит, обучение было бесплатным и обязательным (с 5 до 12 лет), программа регламентировалась соответствующим государственным органом [7].

В послевоенное время (после Первой мировой войны) снова начались изменения и реформирование в системе образования, ведь страны остро нуждались в грамотных и квалифицированных управленцах и рабочих для восстановления стран. Централизация управления и регулирования в образовательной системе только повысилась, срок обязательного обучения был продлен. После Второй мировой войны страны Европы разделились на два противостоящих блока – Западная Европа (под влиянием демократической ориентации США) и Восточная Европа социалистического лагеря (под влиянием СССР), что имело свой отпечаток и на развитии образовательного процесса.

Для условного блока Западной Европы и США отмечалось усиление государственного влияния на образовательную отрасль (сокращение доли частных школ). Продолжительность обязательного образования также увеличилось (например, в Великобритании до 15 лет, во Франции до 12 лет), были созданы первые прототипы общеобразовательных школ, выпускникам которых позволяли поступать в заведения высшего образования, наблюдалась демократизация и гуманизация образовательного процесса (устранение расовой, религиозной и половой дискриминации).

Для стран блока Восточной Европы и СССР наблюдалась также значительная централизация и унификация образовательных систем. Определяющими признаками для них были: идеологизация образования, навязывание коммунистических взглядов, создания единой образовательной

программы для всех стран, переход на десяти – одиннадцатилетнюю программу по профессиональной ориентации в старших классах и создание профессионально-технических училищ (ПТУ). В конце XX века начался крах социалистического лагеря, что по-разному повлияло на страны указанного блока. Так, в большинстве стран начались процессы демократизации и возвращения своих традиционных форм в образовательной сфере (Литва, Латвия, Эстония, Молдова и др). Другие страны, что впоследствии вошли в Союз независимых государств (СНГ), в целом стали ориентироваться на Российскую Федерацию, а значит, существенных изменений в организацию системы образования внедрено не было.

Исследовав историческое развитие образования, ученые выделяют первые модели обязательного образования, что были сформированы в различных странах мира и использовались как образцы: прусская или немецкая (условно 1742–1820), французская (1791–1870), английская (1820–1904), американская (1840–1910), японская (1868–1890) и советская (1917–1935). Наибольшая их разница заключалась в формировании определенного типажа выпускника, который соответствовал общественному порядку в той или иной стране [2].

Среди перечисленных образовательных моделей отмечается малейшее вмешательство государства в отрасль образования для либеральной модели, больше всего – для государственно-патерналистской (которая присуща также и для России) [10].

Государство имеет влияние на обе составляющие, хотя в разной степени. Для внутренней системы критерии обеспечения качества, конечно, должны соответствовать признанной в России нормативно-правовой базе, но все-таки специфические требования и процедуры определяются учебным заведением индивидуально. Для внешней системы обеспечения качества все инструменты и процедуры являются прямыми инструментами государственного регулирования.

Стандартизация – это процедура по установлению определенных нормативных требований квалификационных стандартов в образовательных результатах (компетенциях) соискателей или выпускников. Традиционно к квалификационным стандартам относят три вида:

- образовательные стандарты – это совокупность требований к содержанию и результатам образовательной деятельности учебных заведений профессионального образования по каждому уровню образования в пределах каждой специальности;
- профессиональные стандарты – это утвержденные в установленном порядке требования к компетенциям работников, которые служат основой для формирования профессиональных квалификаций;
- оценочные стандарты, которые фактически регулируют процедуру оценивания результатов

образовательного процесса, измерения полученных компетенций в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов.

Основным документом в этом блоке является рамка квалификации, которая разработана с целью гармонизации европейских и международных стандартов относительно урегулирования соответствия качества образовательной деятельности и требований рынка труда. Она включает одиннадцать квалификационных уровней с подуровнями, и является основой для соответствующих отраслевых рамок квалификаций. Указанная шкала является основой для формирования государственных стандартов образования, определяющих основные требования к компетенциям, и результатов обучения в виде образовательных и профессиональных стандартов.

Литература

1. Аветисян, В.Р. Информатизация профессионального образования: достоинства и недостатки / В.Р. Аветисян // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22. – № 75. – С. 5–8. – DOI 10.37313/2413-9645-2020-22-75-5-8.
2. Багаутдинова, С.Ф. Проектная площадка Регионального центра оценки качества и информатизации образования как фактор развития системы образования города Магнитогорска / С.Ф. Багаутдинова, Т.А. Ищенко // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2020. – № 2(10). – С. 11–19.
3. Белянкова, Е.И. Использование электронных учебников в профессиональном образовании (зарубежный опыт) / Е.И. Белянкова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 5(45). – С. 282–289. – DOI 10.25726/r9753-1015-4535-w.
4. Ефимова, А.А. Как повысить качество образования в условиях информатизации образования / А.А. Ефимова // Столица науки. – 2019. – № 8(13). – С. 32–36.
5. Король, А. М. К осмыслению некоторых проблем дистанционного обучения в общем контексте проблем информатизации образования / А.М. Король // Педагогическая информатика. – 2020. – № 3. – С. 3–13.
6. Котлобулатов, Т.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования / Т.М. Котлобулатов // Modern Science. – 2021. – № 2–2. – С. 256–262.
7. Круглов, А.И. Система электронно-дистанционного обучения в сельских школах: опыт и перспективы внедрения / А.И. Круглов, Л.В. Круглова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 5(45). – С. 258–265. – DOI 10.25726/b5812–7968–7758-h.
8. Николаев, М.В. Гражданское воспитание учащейся молодежи в условиях цифровизации и информатизации системы образования / М.В. Николаев // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – Т. 13. – № 3. – С. 115–122. – DOI 10.47370/2078-1024-2021-13-3-115-122.
9. Носков, Е.А. Принципы подготовки студентов в области обеспечения национальной безопасности в образовании в контексте информатизации образования / Е.А. Носков // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 2. – С. 79–83. – DOI 10.17238/issn1998–5320.2020.14.2.13.
10. Севостьянова, И.Е. Инновационные и традиционные технологии обучения в вузах в условиях информатизации образования / И.Е. Севостьянова // Международный научный вестник (Вестник Объединения православных ученых). – 2020. – № 1(25). – С. 34–37.

FORMATION OF MODELS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Lapteva S.V.

Tyumen Industrial University

The scientific interest is the approach according to which the change in the features of education regulation is considered in the context of the formation of the main stages of human development – agrarian, industrial and post-industrial (informational). The state plays a significant role in the process of functioning and development of the education sector, which requires additional research of the basic conceptual and categorical apparatus of this process. It should be noted that in the scientific literature, the concepts of “state regulation” and “public administration” regarding the educational sector, as well as “state educational policy” are quite often found side by side, which requires a study of their essence and differentiation for further research. state regulation of education is a complex and complex system that is implemented within the framework of the general educational policy. For its functioning, it uses numerous regulatory methods and tools, the ratio of which determines the main features and specific features of the domestic educational space.

Keywords: Globalization, informatization, training, education, environment.

References

1. Avetisyan, V.R. Informatization of vocational education: advantages and disadvantages / V.R. Avetisyan // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. – 2020. – Т. 22. – No. 75. – P. 5–8. – DOI 10.37313/2413-9645-2020-22-75-5-8.
2. Bagautdinova, S.F. Project site of the Regional Center for Quality Assessment and Informatization of Education as a factor in the development of the education system of the city of Magnitogorsk / S.F. Bagautdinova, T.A. Ishchenko // Scientific and methodological support for assessing the quality of education. – 2020. – No. 2(10). – S. 11–19.
3. Belyankova, E.I. The use of electronic textbooks in vocational education (foreign experience) / E.I. Belyankova // Management of education: theory and practice. – 2021. – No. 5(45). – S. 282–289. – DOI 10.25726/r9753–1015–4535-w.
4. Efimova, A.A. How to improve the quality of education in terms of informatization of education / A.A. Efimova // Capital of Science. – 2019. – No. 8(13). – S. 32–36.
5. Korol, A.M. To the understanding of some problems of distance learning in the general context of the problems of informatization of education / A.M. Korol // Pedagogical informatics. – 2020. – No. 3. – P. 3–13.
6. Kotlobulatov, T.M. Formation of professional competencies of students in the context of informatization of higher education /

- T.M. Kotlobulatov // Modern Science. – 2021. – No. 2-2. – S. 256–262.
7. Kruglov, A.I. The system of electronic distance learning in rural schools: experience and prospects for implementation / A.I. Kruglov, L.V. Kruglova // Management of education: theory and practice. – 2021. – No. 5(45). – S. 258–265. – DOI 10.25726/b5812-7968-7758-h.
 8. Nikolaev, M.V. Civil education of students in the context of digitalization and informatization of the education system / M.V. Nikolaev // Bulletin of the Maikop State Technological University. – 2021. – T. 13. – No. 3. – P. 115–122. – DOI 10.47370/2078-1024-2021-13-3-115-122.
 9. Noskov, E.A. Principles of training students in the field of ensuring national security in education in the context of informatization of education / E.A. Noskov // Human Science: Humanitarian Studies. – 2020. – T. 14. – No. 2. – S. 79–83. – DOI 10.17238/issn1998–5320.2020.14.2.13.
 10. Sevostyanova, I.E. Innovative and traditional teaching technologies in universities in the context of informatization of education / I.E. Sevostyanova // International Scientific Bulletin (Bulletin of the Association of Orthodox Scientists). – 2020. – No. 1 (25). – S. 34–37.

Проблемы китайско-российской трансграничной интеграции в области высшего образования и меры их решения

Ма Хун,

старший преподаватель Хэйхэского университета
E-mail: hhxy_mh@163.com

Статья посвящена оценке опыта китайско-российского сотрудничества в области высшего образования. Выявлено, что, несмотря на значительные достижения в данной сфере, существует ряд проблем, требующих решения, в том числе проблема отсутствия правового, административного и научного руководства и управления процессом образовательной интеграции; проблема незначительной экономической эффективности данного процесса; проблема установления специальностей и дисциплин, которые должны быть включены в процесс образовательной интеграции, и др. Предложены способы решения данных проблем, зависящие как от правительств Китая и России, так и от образовательного сообщества, руководства, профессорско-преподавательского состава и студентов вузов. Предлагается уделить больше внимания правовому регулированию процесса студенческого обмена, стимулированию включённых в него студентов и преподавателей, разработке и внедрению направленных на интеграцию образовательных программ, и другим шагам.

Ключевые слова: высшее образование, Китай, Россия, сотрудничество, трансграничная интеграция, образовательная интеграция.

Вопросы интеграции высшего образования актуальны на данный момент применительно к системам образования всех стран мира. Открытость мира, глобализация происходящих в нём процессов требуют того, чтобы специалисты, получившие высшее образование в своей стране, чувствовали себя профессионально востребованными потенциально в любой стране мира. Особенно актуальна образовательная интеграция между Россией и Китаем, поскольку данные страны имеют много общего – от продолжительной географической границы до большой истории межкультурных взаимодействий. Кроме того, сотрудничество в области высшего образования создаёт прекрасную платформу для взаимного политического доверия, для торгово-экономического сотрудничества и активного культурного обмена между двумя странами. Исследователи отмечают исторически сложившееся значительное влияние российского образования на китайское, особенно высшее [6, с. 142], существование тенденции к «переходу от международного сотрудничества вузов к международной интеграции» [1, с. 19], объективность интеграции как «ответа на технологический вызов современности» [4, с. 297] и другие факторы образовательного взаимодействия России и Китая.

Целью статьи стало описание основных направлений китайско-российской интеграции в области высшего образования, выявление наблюдаемых в данной сфере проблем и определение комплекса мер по их решению.

Для китайско-российского сотрудничества в области высшего образования важной вехой стало подписание в 1995 году правительствами Китая и России соглашения о взаимном признании учёных званий и учёных степеней [5]. Данным соглашением было положено начало обмена, интеграции и интернационализации в сфере высшего образования.

Китайское высшее образование с готовностью перенимает те достижения и тот опыт, которые имеются у российской высшей школы, в том числе в области методов и технологий обучения, подготовки научно-педагогических кадров, разработки концепции управления высшей школой, разработки и оптимизации учебных программ. Для китайских университетов актуален опыт российских вузов в сфере внедрения образовательных и управленческих инноваций, поднимающих авторитет национального образования на мировом рынке.

Кроме того, китайское высшее образование осваивает, вслед за российским, такие формы, методы, технологии обучения, которые активизи-

руют познавательные способности обучающихся, делают студентов полноценными субъектами образовательного процесса, а сам этот процесс – взаимно направленным, самостоятельным и творческим, основанным не на объяснительно-иллюстративных, а на активных и интерактивных технологиях. Способность развиваться, трансформироваться – обязательная компонента развития системы образования и педагогики вообще [3, с. 10], и в каждый период своего существования образование ориентируется на те направления развития, которые наиболее актуальны. Сегодня такое направление – международная интеграция.

Трансграничное образовательное сотрудничество, по мнению китайских исследователей, может способствовать развитию экономического, политического и культурного взаимодействия России и Китая условиях развития новой эпохи [2, с. 290]. В процессе образовательной интеграции могут найти наиболее эффективное использование богатые человеческие ресурсы России и Китая, российские достижения в области образования, науки и техники и китайские – в сфере промышленности и инвестиционного рынка. Данные ресурсы могут взаимно дополнять друг друга.

Несмотря на значительные достижения в области интеграции высшего образования между Россией и Китаем, существуют проблемы, которые должны быть точно установлены в расчёте на дальнейшее решение.

Первая из них – отсутствие правового, административного и научного руководства и управления процессом образовательной интеграции. Образовательные стандарты, системы организации и управления образованием, система образовательного контроля, образовательное право России и Китая имеют значительные отличия. Необходима координация систем регулирования в области организации образовательных процессов и взаимодействия.

Ещё одна проблема – отсутствие значительно экономического эффекта у процессов образовательной интеграции, отсутствие экономических выгод и предпочтений. Это заставляет многие вузы Китая затормозить интеграцию с Российскими вузами и направить свою деятельность на более прибыльную сферу, например, на привлечение абитуриентов.

Третья проблема, о которой стоит сказать, – проблема выбора специальностей и дисциплин, в ходе освоения которых возможна образовательная интеграция. В настоящий момент это в первую очередь языковые специальности и дисциплины, в то время как охват более широкого круга специальностей и дисциплин (в том числе в области науки и техники) сделал бы образовательную интеграцию более эффективной.

В условиях существования этих и других проблем трансграничной образовательной интеграции между Китаем и Россией необходимо продумать комплекс мер, которые помогли бы решить эти проблемы и сделать китайско-российское об-

разовательное сотрудничество более результативным.

Во-первых, необходимо установить строгие и точные критерии оценки подготовленности китайских и российских студентов, желающих осуществлять (или продолжать) образование за рубежом. Обмен студентами между российскими китайскими вузами – одно из наиболее перспективных направлений развития образовательной интеграции, и важно, чтобы в его ходе было как можно меньше бюрократических препятствий и проволочек. Как отмечает Е.Г. Кузнецова, «если российский или китайский университет дает студентам возможность обучаться по программам двойных дипломов, это может служить гарантией высокого качества образования» [1, с. 21].

Во-вторых, надо продумать систему стимулирования российских и китайских студентов и преподавателей, желающих принять участие в процессе образовательной интеграции. Такие меры должны быть приняты на государственном, правительственном уровне, ими могут стать как меры моральной и административной поддержки, так и государственные стипендии.

В-третьих, важны шаги, касающиеся разработки и адаптации образовательных программ, предназначенных для углубления российскими студентами своих знаний и понимания традиционной китайской культуры и социальной системы. Соответствующие программы должны быть разработаны и для китайских студентов, нацеленных на освоение российской культуры.

В-четвёртых, определённые силы и энергия должны быть направлены на то, чтобы подготовить к международному китайско-российскому образовательному сотрудничеству профессорско-преподавательский состав российских и китайских вузов. Работа должна касаться и вопросов языковой подготовки, и проблемы повышения профессиональной компетенции педагогов.

В-пятых, необходимо расширять круг специальностей и дисциплин, по которым будет осуществляться международное образовательное сотрудничество, и не ограничиваться при этом языковыми дисциплинами. Пропорция специальностей естественных и инженерных специальностей и направлений по маркетингу должна быть сбалансирована, чтобы специальности и дисциплины с российской спецификой могли безболезненно войти в системы китайского высшего образования и подготовки кадров, тем самым повышая качество образования в китайских университетах и оптимизируя традиционную систему обучения.

В-шестых, нельзя забывать о том, что образовательное сотрудничество базируется на научном и техническом, поэтому важно «обеспечение непрерывности научных исследований и внедрения их результатов в учебный процесс вузов» [6, с. 143]. Необходимо стимулировать расширение количества совместных академических и прикладных исследований, проводимых китайскими и российскими учёными. Успешное научно-

исследовательское сотрудничество будет стимулировать образовательное взаимодействие.

Итак, трансграничная китайско-российская интеграция в области высшего образования способна улучшить качество подготовки студентов в двух странах, стимулировать международные научные исследования и образовательные инновации. В настоящий момент у Китая и России имеется значительный опыт образовательной интеграции, который может быть оценен с точки зрения её эффективности. Анализ данного опыта показывает, что существует ряд проблем в области китайско-российского образовательного сотрудничества: отсутствие правового, административного и научного руководства и управления процессом образовательной интеграции; отсутствие значительного экономического эффекта у процессов образовательной интеграции; проблема выбора специальностей и дисциплин, в ходе освоения которых возможна образовательная интеграция. В статье предложен комплекс мер, с помощью которых данные проблемы можно было бы решить, в том числе образовательное и правовое регулирование процесса обмена студентами между вузами России и Китая; система морального и материального стимулирования российских и китайских студентов и преподавателей, принимающих участие в интеграции; разработка и внедрение специальных образовательных программ; подготовка к международному сотрудничеству педагогов; расширение научно-исследовательского взаимодействия. Данные меры требуют внимания и содействия со стороны правительств России и Китая, с одной стороны, и образовательных организаций – с другой.

Перспективы исследования состоят в анализе того, как выявленные в статье проблемы развития образовательной интеграции между Россией и Китаем находят решение в практической деятельности конкретных китайских и российских высших учебных заведений.

Литература

1. Кузнецова Е.Г. Проблемы международной интеграции в высшем образовании (на примере России и Китая) // Современное образование: векторы развития. Инновационные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин: Мат. IV междунар. конф.; под общ. ред. М.М. Мусарского и др. М.: МПГУ, 2019. С. 18–34.
2. Ма Хун, Фань Хуйминь. Текущая ситуация и практика межкультурного образовательного сотрудничества на китайско-российской границе // Журнал Хубэйского открытого профессионального колледжа. 2021. Т. 34. № 04. С. 290 (马红, 范会敏. 中俄边境跨文化教育合作的现状与实践 // 湖北开放职业学院学报, 2021. 第34. 卷 第04. 期 总第290期).
3. Остапенко И.А., Крылова М.Н. Педагогика высшей школы: учебное пособие. Зерноград: АЧИИ, 2017. 178 с.
4. Рябинина А.М. Интернационализация системы высшего образования в эпоху научно-технологической революции // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. № 81. С. 297–321.
5. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях (Москва, 26 июня 1995 года). URL: https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/confirmation/idokb_2577_225553 (дата обращения: 19.01.2022).
6. Эньцин Ч. Проблемы международной интеграции в высшем образовании на примере сотрудничества вузов Китая и России // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 4. С. 142–145.

PROBLEMS OF CHINESE-RUSSIAN CROSS-BORDER INTEGRATION IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION AND MEASURES FOR THEIR SOLUTION

Ma Hong

Heihe University

The article is devoted to the evaluation of the experience of Chinese-Russian cooperation in the field of higher education. It was revealed that, despite significant achievements in this area, there are a number of problems that need to be addressed, including the problem of the lack of legal, administrative and scientific leadership and management of the process of educational integration; the problem of insignificant economic efficiency of this process; the problem of establishing specialties and disciplines that should be included in the process of educational integration, etc. Methods for solving these problems are proposed, depending both on the governments of China and Russia, and on the educational community, management, faculty and students universities. It is proposed to pay more attention to the legal regulation of the student exchange process, the stimulation of students and teachers included in it, the development and implementation of educational programs aimed at integration, and other steps.

Keywords: higher education, China, Russia, cooperation, cross-border integration, educational integration.

References

1. Kuznetsova E.G. Problems of international integration in higher education (on the example of Russia and China) // Modern education: vectors of development. Innovative approaches to teaching social and humanitarian disciplines: Mat. IV Intern. conf.; ed. M.M. Musarsky and others. Moscow: MPG U, 2019. P. 18–34.
2. 马红, 范会敏. 中俄边境跨文化教育合作的现状与实践 // 湖北开放职业学院学报, 2021. 第34. 卷 第04. 期 总第290期.
3. Ostapenko I.A., Krylova M.N. Pedagogy of Higher School: Study Guide. Zernograd: Azov-BlackSea Engineering Institute, 2017. 178 p.
4. Ryabinina A.M. Internationalization of the system of higher education in the era of the scientific and technological revolution // State Administration. Electronic Bulletin. 2020. No. 81. P. 297–321.
5. Agreement between the Government of the Russian Federation and the Government of the People's Republic of China on the mutual recognition of documents on education and academic degrees (Moscow, June 26, 1995). URL: https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/confirmation/idokb_2577_225553 (accessed: 01/19/2022).
6. Enqing Ch. Problems of international integration in higher education on the example of cooperation between universities in China and Russia // Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University. 2012. No. 4. P. 142–145.

Роль образовательных комплексов Москвы в развитии системы образования

Мустафина Зульфия Шамилевна,

преподаватель спец дисциплин, аспирант кафедры экономики и менеджмента «МГПУ»
E-mail: mzs@artcollege.ru

Гармонова Диана Александровна,

преподаватель спец дисциплин, аспирант кафедры экономики и менеджмента «МГПУ»
E-mail: di-1@mail.ru

Любой родитель, воспитанник или педагог стремятся найти для себя образовательную организацию, выбранную на основе удовлетворения своих запросов. У каждого потребности будут индивидуальными: достойный уровень заработной платы, возможности проявления своих лидерских качеств и продвижения в карьерном плане, получение хороших знаний, которые помогут при дальнейшем получении высшего образования, нахождении именно того увлечения, которым интересно заниматься – именно то, что необходимо конкретному человеку. И развитие современной школы должно проходить на основе требований социума, так как только в этом случае получится желаемый результат. По мнению экспертов в сфере образования, школа будущего потребует новой организации взаимодействия между участниками образования, основанной на сотрудничестве и соучастии. Создание образовательных комплексов поможет решить эту проблему и создать одинаково хорошие условия для обучения детей. В статье рассмотрены преимущества и риски организации образовательных комплексов в Москве.

Ключевые слова: современная школа, школа будущего, единый образовательный комплекс, синергический эффект в образовании, идея образовательного комплекса.

Главным вызовом для современных школ является полное соответствие реалиям времени, понимание особых интересов и потребностей детей. В данной связи Московским городским педагогическим университетом (МГПУ) в 2018 году проведено интервью с четырнадцатью экспертами (исследователями, директорами школ, политиками, бизнесменами) о будущем московского образования [3]. Москва является крупнейшим мировым мегаполисом. В крупных городах сосредоточены идеи и технологии, есть возможность создания единого поля для коммуникации укрепленных традиций и инновационных нововведений. Именно сосредоточение дает возможность для развития образования не только в пределах школы. Человек, меняясь сам, образовывает и город. В данной ситуации нарастает необходимость в новом педагоге, ключевой переменной будет появление учителей, широко использующих различную информацию, способных к выявлению индивидуальности каждого обучающегося. И город вполне органичен для выполнения такой задачи.

Среди мнений опрошенных экспертов можно выделить следующие:

- в школах будет распространена цифровая среда, и наряду с развитием технологического обновления изменится также и образовательная структура. Наиболее важное значение будет иметь ориентация на формирование критического мышления, креативных способностей, развитие цифровых компетенций.
- преимущественным форматом станут всяческие формы коллективной (совместной), командной работы, в этих целях распространится внедрение проектных схем организации образовательной деятельности.
- одним из процессов, развитие которого уже началось, станет переход от усредненной образовательной деятельности, элементами которой являются однообразные программы, стандартизированные уроки, единые учебники, – к индивидуальному образованию на всех уровнях, потребность в котором постоянно возрастает.
- персонализированный образовательный вектор – запрос и родителей, и детей, способен изменить не только процесс образования, но и формат самой школы. Требуется такая модульная школа, в ребенок сможет формировать самостоятельно собственный путь к знаниям. При этом данная логика организации образовательного процесса придает большое значение принципам межпредметности и метапредметности. К примеру, даже в настоящий момент

не требуются только программисты, но необходимы такие химики, которые способны к описанию и программированию каких-либо процессов. Такая профессиональная метапредметность будет детализирована и до уровня общего образования, опираясь на компетенции, а также знания, полученные в период школьного обучения.

- развитие информационных технологий окажут влияние на открытость школьного образования, которое в Москве может проходить не только в здании определенной школы или образовательного комплекса. Это даст возможность введения в школьный процесс обучения множество других организаций, в том числе оказывающих образовательные услуги в других странах. В школу будут все больше вовлекаться различные участники, широко применяться образовательный аутсорсинг, привычным станет проектный формат работы.

Таким образом, школа будущего в глазах экспертов приобретает вместо действующего монопольного характера – характер распределенного конструктора, собирающийся в соответствии с конкретными запросами детей и родителей.

Ожидаемая модель школы требует переосмысления своего значения учителей, родителей, даже детей, так как новая схема заработает в том случае, если будет общая договоренность между всеми сторонами. Поэтому школа будущего потребует новой организации взаимодействия между участниками образования, основанной на сотрудничестве и соучастии.

В связи с этим рассмотрим, какой вклад в развитие будущего образования вносят образовательные комплексы в городе Москве.

При вступлении в силу «Закона об образовании» [1] последовали большие изменения. В их числе стоит отметить создание единого образовательного комплекса – системы, в состав которой включаются учебно-воспитательные организации, как школьные, так и дошкольные и даже колледжи.

Основной смысл появления идеи образовательного комплекса – объединение мало востребованных образовательных учреждений и более востребованных учреждений для образования единой образцовой организации. На практике сложилось таким образом, что вследствие не востребованности некоторых школьных и дошкольных образовательных учреждений количество учащихся там было не таким большим, как в других. Развитие данной идеи можно проследить в динамике на образовательных учреждениях г. Москвы. По причине изменения системы финансирования московских образовательных учреждений, на объем которого стало влиять количество учащихся, функционирование малочисленных образовательных организаций стало неоправданным.

Система нормативно – подушевого финансирования является таким инструментом, который дает возможность финансирования не объекта школы,

а объекта деятельности. Такой механизм означает, что финансирование из бюджета полагается воспитаннику. Таким образом количество средств начинает зависеть от числа воспитанников, обучающихся в образовательном учреждении. Указанные бюджетные средства направляются на осуществление образовательного процесса, с их помощью оплачивается труд педагогов, приобретение учебных пособий, расходных материалов и др.

Создание образовательных комплексов поможет решить эту проблему и создать одинаково хорошие условия для обучения детей.

Целью создания единых образовательных комплексов является создание средствами образования условий для формирования личной успешности обучающихся и воспитанников в обществе. Приведем предпосылки создания образовательных комплексов:

- потребность московских семей в качественном образовании.
- образование устойчивых образовательных методов, где есть потенциал создания сильных преподавательских коллективов, способных передавать лучший педагогический опыт, развивать внутри образовательного учреждения педагогический профессионализм, используя интеграцию ресурсов всех учреждений. Комплексы дают возможность развитию и дополнительного образования, которое позволяет родителям организовать вторую половину дня детей, не затрачивая на это личное время. Для этого составляется расписание, соответствующее требованиям СанПиН, учитывающее общую нагрузку на воспитанников;
- становится актуальным предоставление детям различных образовательных возможностей, доступность и качество образования для всех категорий граждан, в том числе и для детей с ОВЗ. Ведь потребность города и страны в инклюзивном образовании значительно возросла. Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения и воспитания, при которой все дети, независимо от физических, психических, интеллектуальных и культурных отношений и других иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими ровесниками. Д.А. Медведев в одном из своих выступлений сказал: «Главная задача – в рамках модернизации российского образования в целом создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех без исключения лиц с ОВЗ и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья» [5]. Для реализации данного вопроса в комплексах организованы психолого-педагогические консилиумы, в которых совместная работа логопедов, психологов, дефектологов помогает выстроить индивидуальные образовательные маршруты для воспитанников с особыми образовательными потребностями;

- на создание сильных педагогических коллективов работает интеграция ресурсов всех учреждений. Педагогам предоставляется возможность транслировать наилучшие педагогические практики, развития внутри образовательного учреждения педагогического мастерства;
- регламентирующими документами обеспечивается возможность мягкого перехода от дошкольного к начальному общему образованию с последующим прохождением обучения в основной, а также старшей школе, благодаря чему происходит поддержка психологического комфорта участников процесса образования.

Кроме этого, эксперты в области образования считают идею объединения в образовательные комплексы исключительно обладающей положительными эффектами, в частности, синергическим эффектом образовательного процесса [2].

Например, в одном подъезде дома живут два подростка, которые посещают две разные школы. Родители подростков регулярно обсуждают различия в этих школах, то есть, возникает разобщение населения. Однако, при обучении этих же подростков в одном образовательном комплексе, родители обсуждали бы другие проблемы – как улучшить образовательный процесс в одном и том же образовательном комплексе, то есть, налицо уже консолидация населения в рамках московского микрорайона.

Также, можно сделать вывод, что образовательные комплексы позволяют выровнять качество образования, в связи с тем, что при функционировании в комплексе сильные школы подтянут слабые школы.

Кроме этого, формирование большого общества детей непременно найдет отражение в росте качества их подготовки к институтам во время учебы в старших классах, качества подготовки детей из младших классов – к обучению в старших классах, а также качества подготовки дошкольников к начальной школе, на основании более высоких возможностей разнообразия обучения.

Маленькие школы могут позволить себе только одного преподавателя по физике, одного – по химии, географии и т.п., тогда как большие школы смогут иметь множество преподавателей по разным предметам, что также положительно отразится на качестве обучения.

Кроме этого, за счет объединения в образовательные комплексы, снизится количество администрации, и, тем самым степень зависимости от нее родителей, так как многие родители хотят отдать своих детей в определенную школу, в которой могут отсутствовать места. Объединение обеспечит большее количество мест, а также лучшие условия для обучения учеников микрорайона, что также скажется на инновационном развитии школ, которого требуют вызовы современности.

Соответственно, можно отметить, что создание единых образовательных комплексов позволяет повысить качество образования без увеличения

нагрузки на ребенка, что является залогом успеха современной школы.

Несмотря на значительные преимущества образовательных комплексов на практике возникают и трудности. Например, в 2019 году, в продолжение политики укрупнения, которую уже несколько лет проводит правительство Москвы, объединяя школы и детские сады в образовательные комплексы, открыта школа на 1100 мест, которая входит в состав воспитательно-образовательного комплекса – «Школа № 338 имени Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева». В комплексе 3 школы, 3 детских сада, сама школа построена на основе уникальных архитектурных решений, имеет авангардное оборудование, устройство кабинетов [4].

Однако, в связи с масштабами учреждения старшеклассники школы вынуждены учиться во вторую смену (что вызывает неудобства при желании дополнительного образования, занятий с репетиторами, позднем возвращении домой), в числе других недостатков родители отмечают плохую организацию питания (большие очереди), также очереди в туалеты, гардеробы, беспокойность родителей масштабами школы в связи с новой коронавирусной инфекцией, перегруженность учителей, которые преподают в обе смены. Таким образом, при выполнении финансовых задач, пострадали педагогические, так как у учителей не стало хватать времени на учеников.

Это подтверждает и тот факт, что ряд крупных образовательных комплексов не фигурирует в образовательных рейтингах.

Таким образом, для того, чтобы образовательные комплексы стали действительно конкурентоспособными, нужно проведение значительной работы, которая должна включить ряд мероприятий, таких как:

- подбор высококвалифицированного кадрового состава;
- формирование положительного имиджа учреждения;
- реклама организации;
- внедрение инновационных решений;
- обеспечение преемственности всех ступеней обучения;
- обеспечение условий образовательной деятельности.

Кроме того, изменения образовательной системы становятся невозможны, если педагоги не обладают такими компетенциями, как: диалоговая коммуникация, хороший уровень общекультурного развития, признание прав детей на совершение продуктивных ошибок и способности превышать рамки преподавания основного предмета.

В итоге нами отмечено большое число преимуществ при создании единых образовательных комплексов в Москве, совершенствование которых способно обеспечить действующему образованию принцип распределенного конструктора, собирающегося в соответствии с конкретными запросами детей и родителей, так необходимый для современной школы и школы будущего.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovani.ru/>
2. Богуславский М.В., Кармаев А.А., Ким С.В. Московская модель создания образовательных комплексов: достижения и риски // Проблемы современного образования. 2021. № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/moskovskaya-model-sozdaniya-obrazovatelnyh-kompleksov-dostizheniya-i-riski>
3. Волны будущего. Форсайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mgpu.ru/fs2018/>
4. Гигантомания и вторая смена: бездумная застройка Москвы привела к дефициту школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newizv.ru/news/society/01-08-2021/gigantomaniya-i-vtoraya-smena-bezdumnaya-zastroyka-moskvy-privela-k-defitsitu-shkol>
5. Рекомендации по созданию специальных образовательных условий для ребёнка с ОВЗ в образовательной организации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2019/09/30/rekomendatsii-po-sozdaniyu-spetsialnyh-obrazovatelnyh-usloviy>

THE ROLE OF EDUCATIONAL COMPLEXES IN MOSCOW IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM

Mustafina Z. Sh., Alexandrovna D.G.
MGPU

Any parent, pupil or teacher strives to find an educational organization for themselves, chosen on the basis of satisfying their needs. For everyone, these needs will be individual: a decent level of wages, opportunities for showing their leadership qualities and career advancement, obtaining good knowledge that will help with further higher education, finding exactly the hobby that is interesting to do – exactly what is needed specific person.

And the development of a modern school should take place on the basis of the requirements of society, since only in this case the desired result will be obtained. According to experts in the field of education, the school of the future will require a new organization of interaction between participants in education, based on cooperation and complicity. The creation of educational complexes will help solve this problem and create equally good conditions for the education of children. The article discusses the advantages and risks of organizing educational complexes in Moscow.

Keywords: modern school, school of the future, unified educational complex, synergistic effect in education, the idea of an educational complex.

References

1. Federal Law “On Education in the Russian Federation” N 273-FZ of December 29, 2012 with the changes in 2020 [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon-ob-obrazovani.ru/>
2. Boguslavsky M.V., Karmaev A.A., Kim S.V. Moscow model of creating educational complexes: achievements and risks // Problems of modern education. 2021. № 3. [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/moskovskaya-model-sozdaniya-obrazovatelnyh-kompleksov-dostizheniya-i-riski>
3. Waves of the future. Foresight [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.mgpu.ru/fs2018/>
4. Gigantomania and the second shift: thoughtless development of Moscow has led to a shortage of schools [Electronic resource]. – Access mode: <https://newizv.ru/news/society/01-08-2021/gigantomaniya-i-vtoraya-smena-bezdumnaya-zastroyka-moskvy-privela-k-defitsitu-shkol>
5. Recommendations for the creation of special educational conditions for a child with disabilities in an educational organization [Electronic resource]. – Access mode: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2019/09/30/rekomendatsii-po-sozdaniyu-spetsialnyh-obrazovatelnyh-usloviy>

Разработка модели адаптации студентов первокурсников к условиям обучения в высшей школе

Орлова Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов
E-mail: orlovaov99@mail.ru

Для изменений в высшей школе требуется поиск новых методов, средств и форм, значит актуальность изучения существующей проблемы адаптации первокурсников в вузе не вызывает не малейших сомнений. Задачи по ускорению процессов адаптации первокурсников в новый, не известный для них образ жизни пока не решены. Проблемы психологических особенностей, возникающих в процессе учебной деятельности, а также психологических и педагогических условий требуют глубокого исследования.

Проанализирован и проведен мониторинг в виде анкетирования готовности студентов, поступивших на первый курс, возможности обучаться в вузе. Раскрыто само понятие адаптации, предложены виды и функции социально – педагогической адаптации студента.

Разработка модели успешной адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе, являлась главной целью данного исследования.

Результаты исследований говорят о том, что психологические состояния студента являются главным составляющим компонентом перестройки психологической деятельности, выявляя характер и направление изменения в адаптации. Корректировка психических состояний в незнакомых ситуациях, проявляющаяся в учебном процессе, послужит базой для облегчения и ускорения адаптации и формирования профессиональных качеств личности будущего специалиста. Предложены рекомендации для успешной и более быстрой адаптации студента.

Ключевые слова. Адаптация, коррекция, закономерность, первокурсник, психологический барьер, высшая школа.

Введение. Существующая проблема адаптации студентов – первокурсников к новым, незнакомым условиям высшей школы, является традиционным предметом дискуссий в педагогическом сообществе дошедших до настоящего времени, так как адаптация молодежи к новым условиям студенческой жизни – трудный и разносторонний процесс, требующий вовлечения всех биологических, психологических и социальных резервов не до конца сформировавшегося организма молодого человека. **Актуальность** изучения проблемы адаптации студента к новым условиям обучения не вызывает ни каких сомнений, так как перестройка высшей школы требует поиска новых средств, приемов, методов, которые были бы направлены на усовершенствование учебного процесса. Ускорение вхождения студентов – первокурсников в новый, неизвестный для них образ жизни, исследование психологических особенностей состояния, возникающих в процессе учебной деятельности, а также определение факторов педагогических и психологических условий повышения адаптации студента являются на сегодняшний день важными, но к сожалению, не решенными. Регулярное изучение вопроса адаптации студентов – первокурсников к новым условиям высшей школы началось в 60 – х годы и до 70-х годов изучение велось очень активно. Изучение данной проблемы начало падать с начала 80 – х годов, хотя решение этой проблемы будет способствовать научному обоснованию по – настоящему сильной нагрузки студентов, а не предоставлять облегченные условия «вхождения» студентов в новую систему обучения. При меньших затратах адаптационного процесса, нагрузку разрешается увеличить, что будет крайне уместным при переходе всех вузов на новую, трехуровневую систему обучения, так как этой системе характерно быстрое и глубокое увеличения объема знаний.

Систематическое изучение проблемы адаптации студентов к высшей школе было начато в 60 – х годах и на протяжении 60 – х и 70 – х годов велось очень активно. С начала 80 – х годов интерес к данной проблеме начал спадать, хотя решение ее будет способствовать строго научному определению действительно сильной учебной нагрузки студентов, а не только облегчать процесс «вхождения» студентов в высшую школу. Возможно при меньших издержках адаптации эту нагрузку можно значительно увеличить, что окажется весьма своевременным при переходе вузов на трехуровневую систему обучения, для которой характерно быстрое увеличение объема знаний. [2,5].

Цель данного исследования – разработать модель успешной адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Под адаптацией студента в вузе понимается «непрерывный, внутренне обусловленный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающийся личностью внешних и внутренних условий осуществления учебно – профессиональной деятельности в высшем учебном заведении, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении» [4. с. 237].

В изучении этого вопроса уже достигнуты определенные результаты, однако приходится констатировать, что пока вопрос о том, как происходит адаптация организма к учебной деятельности в вузе, остается недостаточно изученным. Отсутствие полного или точного представления о механизмах адаптации к учебной работе затрудняет организацию учебного процесса, не позволяет рационально познавательной деятельности организовать умственную деятельность, снижает работоспособность студентов, а подчас приводит и к потере активизации, а это отрицательно сказывается на психическом состоянии студентов. Особенно в затруднительном положении оказываются студенты первокурсники. Они испытывают двойную нагрузку. [1, с. 145]

С одной стороны, первокурсники должны незамедлительно включиться в напряженный учебный процесс, требующий приложения всех сил и способностей, с другой стороны – преодоление новых условий учебной деятельности также требует немалых затрат сил и энергии. У большого процента студентов этот период проходит более или менее спокойно, но немало и тех, кто не справляется и уходит из вуза. Данное исследование показывает, что не у всех отчисленных студентов 1-го курса была слабая школьная подготовка или они бездельничали в течении учебного года. Среди отчисленных студентов, встречаются те кто не научился работать в новых, непривычных условиях, кто не ладил с учебой и соответственно не смог адаптироваться к условиям высшей школы [11, с. 134].

Вполне закономерно, что главная трудность, с которой сталкиваются студенты – это учеба. Все другие затруднения связаны с нею, сопутствуют ей. Это подтверждают, проведенного данные исследования проведенного в 2020 году в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов в виде анкетирования. Было опрошено 153 студента. Большинство студентов (77%) считает причиной недостаточной успеваемости:

1. новая система обучения, подчеркивая при этом чрезмерный объем учебного материала – 23%,
2. нехватка времени – 26%
3. занятость в повышении профессионального мастерства – 28%
4. трудности в адаптации не возникали – 23%

Особенность процесса адаптации отличается в методах, приемах и организации процесса об-

учения в средней и высшей школе, которая вызывает типовой отрицательный эффект, который в педагогике называют дидактическим барьером между педагогом и студентом.

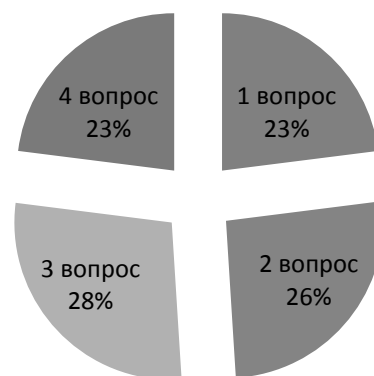


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов-первокурсников

Новая система обучения в высшей школе, с ее новыми правилами, требованиями, по многим критериям обесценивает приобретенные в школе способы усвоения учебного материала. Попытка заменить это усидчивостью или зубрежкой учебного материала, не приводит к должным результатам. Понадобится немало времени и сил, пока студент приспособится, освоится к новым требованиям обучения в вузе. Но это достигается иногда слишком большой, неоправданной ценой [3,4].

В адаптации личности первокурсника к неизвестной для него социокультурной среде высшей школы выделяют стадии:

начальная, когда субъект или группа понимают, как они могут и должны вести себя в новой для них социальной обстановке, но еще не готовы принять новую для них систему ценностей;

стадия терпимости, когда субъект или группа демонстрируют взаимную терпимость;

аккомодация, то есть частичное признание и принятие субъектом основных принципов системы ценностей непривычной для него среды;

ассимиляция, то есть полное признание и совпадение ценностей субъекта или группы и среды [12].

Приобретение и удержание положительного личного статуса дается нелегко. Неудачи и ошибки часто ставят под угрозу чувство собственного достоинства, в процессе учебы возникают психологические барьеры. В связи с этим возникает значимость приобретения обоснованного решения социально – психологической и профессиональной адаптации студентов – первокурсников к условиям обучения в вузе, так как решение этих проблем сталкивается с психологической неподготовленностью студента к скорой адаптации ко всем правилам высшей школы [6, с. 87].

Отсюда следует, что роль личных качеств в адаптации в зависимости от индивидуальных особенностей студента (склад характера, особенностей нервной системы), имеет большое значение в процессе адаптации к новым условиям обучения. Процесс адаптации напрямую связан

с повышением активной позиции личности, которые будут появляться ломке старого, уже сложившегося стереотипа, с которым студент поступил в вуз [7, с. 63].

Студенческая адаптация делится на: академическую, психологическую и социальную.

Академическая адаптация, это отношение студента к выполнению академической работе, мотивированность выполнять ту или иную работу, удовлетворенность учебной программой вуза. Социальная адаптация: активное участие в социальной жизни высшей школы, взаимоотношения с курсниками. Психологическая адаптация: уровень тревожности, стрессоустойчивость, эмоциональное состояние [12, с. 123].

Итак, первокурсник сталкивается с бесчисленными затруднениями, которые носят и объективный и субъективный характер, на который он не может повлиять. Особенности трудности в адаптации ощущают студенты приехавшие из других регионов, это смена климата и часового пояса.

Процесс адаптации к новым условиям обучения в высшей школе обусловлен не только особенностями вуза, но и личностными качествами студента.

Выводы. Что же является главным в процессе адаптации? Результаты исследований свидетельствуют о том, что именно психологический настрой является главным звеном перестройки психической деятельности первокурсника, определяя вектор и характер адаптационных изменений. Изменения психических состояний, возникающих в процессе учебы, должна послужить основой для ускорения и облегчения адаптации, для формирования личности будущего специалиста [6, с. 126].

Для ускорения процесса адаптации студента необходимо применять разные формы, методы, приемы в процессе обучения и создавать комфортные условия для и жизни и учебы.

Для ускорения адаптации к незнакомым условиям обучения в высшей школе предлагаем рекомендации:

- Ознакомить первокурсников с историей данного учебного заведения.
- Перед началом учебного процесса ознакомить с внутренним уставом учебного заведения (требования к уровню знаний, требования к дисциплине и т. д).
- Провести встречу со студентами старших курсов – гордостью вуза.
- Оказывать своевременную помощь в различных сложных ситуациях.

Литература

1. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. – М., 2008. – 232 с.
2. Васильева С.В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения//Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педа-

гогика в обществен. практике. Сбор. научных трудов. – Спб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена,

3. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе. «Психологическая наука и образование» – № 2, 2010. https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu_ru_2010_2_Dubovitskaya_Krilova.pdf [дата обращения 14. 11 2021.]
4. Зарипов Р. Н., Зарипова И.Р. Адаптация студентов в технологическом вузе: психолого – педагогический аспект // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 24. С. 236–242.
5. Кибанов А.Я. Дуракова И.Б. Управление персоналом организации. Актуальные технологии найма, адаптации и аттестации.: Учебное пособие. М.: КиоРус, 2012, 368 с.
6. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов на начальном периоде обучения // Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук, 1989.
7. Коровина И.В. Научное обоснование организационного обеспечения профилактики заболевания у студентов на уровне муниципальной поликлиники. //Автореф. дис. канд. мед. наук. М.,– 2005.
8. Кузьмишкин А. А., Кузьмишкина Н.А., Забиров А.И., Гарькин И.Н. Адаптации студентов первого курса в вузе // Молодой ученый. – № 3. 2014. – 152 с.
9. Молодцова Т.Д. Диагностика адаптации студента первого курса к требованиям вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 5.С. 13–17.
10. Посохова С.Т. «Психология адаптирующейся личности». – СПб.: изд-во РГПУ им.А. И. Герцена, 2001. – 146 с.
11. Федотова Л. А. К вопросу о средствах адаптации студентов – первокурсников. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 43. С. 133–135.

DEVELOPMENT OF A MODEL OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS OF STUDY IN HIGHER EDUCATION

Orlova O.V.

St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions

Changes in higher education require the search for new methods, means and forms, which means that the relevance of studying the existing problem of adaptation of first-year students at the university does not cause the slightest doubt. The tasks of accelerating the processes of adaptation of first-year students to a new lifestyle unknown to them have not yet been solved. The problems of psychological features arising in the process of educational activity, as well as psychological and pedagogical conditions require in-depth research. Analyzed and monitored in the form of a questionnaire of the readiness of students enrolled in the first year, the opportunity to study at a university. The very concept of adaptation is revealed, the types and functions of socio – pedagogical adaptation of the student are proposed.

The development of a model of successful adaptation of students to the conditions of higher education was the main goal of this study. The research results show that the psychological state of the student is the main component of the restructuring of psychological

activity, revealing the nature and direction of changes in adaptation. Correction of mental states in unfamiliar situations, manifested in the educational process, will serve as a basis for facilitating and accelerating adaptation and the formation of professional qualities of the personality of the future specialist. Recommendations for successful and faster adaptation of the student are offered.

Keywords. Adaptation, correction, regularity, freshman, psychological barrier, high school.

References

1. Bezyuleva G.V. Psihologo_pedagogicheskoe soprovozhenie professionalnoi adaptatsii uchaschihsya i studentov. [Psychological and pedagogical support of professional adaptation of pupils and students]. – M., 2008. – 232 p. (in Russ).
2. Vasileva S.V. Adaptatsiya studentov k vuzam s razlichnymi usloviyami obucheniya//Psihologo_pedagogicheskie problemi razvitiya lichnosti v sovremennih usloviyah_ psihologiya i pedagogika v obschestven. praktike. [Adaptation of students to universities with different learning conditions. //Psychological and pedagogical problems of personality development in modern conditions: psychology and pedagogy in society. practice. Collection of scientific papers]. – St. Petersburg, Publishing House of A.I. Herzen RSPU. (in Russ).
3. Dubovickaya T.D. Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuzе. [Methodology of studying the adaptability of students at the university] "Psychological Science and Education" – No. 2, 2010. https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu_ru_2010_2_Dubovitskaya_Krilova.pdf [accessed 14. 11 2021]. (in Russ).
4. Zaripov R. N., Zaripova I.R. Adaptation of students in a technological university: psychological and pedagogical aspect // Bulletin of Kazan Technological University. 2011. No. 24. pp. 236–242.
5. Kibanov A. Ya. Durakova I.B. Personnel management of the organization. Actual technologies of hiring, adaptation and certification.: Textbook. M.: KioRus, 2012, 368 p.
6. Kolizaeva N.G. Formirovanie adaptivnih harakteristik lichnosti u studentov na nachalnom periode obucheniya. [Formation of adaptive personality characteristics of students in the initial period of study] // Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences, 1989. (in Russ).
7. Korovina I.V. Nauchnoe obosnovanie organizacionnogo obespecheniya profilaktiki zabolevaniya u studentov na urovne municipalnoi polikliniki. [Scientific substantiation of organizational provision of disease prevention in students at the level of municipal polyclinic]. //Autoref. dis. candidate of Medical Sciences. M.,– 2005. (in Russ).
8. Kuzmishkin A. A._ Kuzmishkina N.A._ Zabirov A.I._ Garkin I.N. Adaptatsii studentov pervogo kursa v vuzе. [Adaptations of first-year students at the university] // Young scientist. – № 3. 2014. – 152 c. (in Russ).
9. Molodtsova T.D. Diagnostics of the first-year student's adaptation to the requirements of the university // International Journal of Experimental Education. 2012. No. 5.pp. 13–17.
10. Posohova S.T. "Psihologiya adaptiruyuscheysya lichnosti". ["Psychology of the adapting personality"]. – St. Petersburg: publishing house of A.I. Herzen RSPU, 2001. – 146 p. (in Russ).
11. Fedotova L.A. On the issue of means of adaptation of first-year students. // Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application. 2015. No. 43. pp. 133–135.

Психологическая адаптация магистрантов гуманитарных специальностей к реализации профессиональных компетенций

Пономарева Диана Игоревна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института (национального исследовательского университета)
E-mail: di37tap1@mail.ru

В статье представлены результаты изучения особенностей социально-психологической адаптации молодых сотрудников государственного и негосударственного предприятий, а также их самоактуализации и самореализации в контексте профессиональной деятельности. Под эффективной адаптацией в данной работе понимается социально-психологическая интеграция в профессиональную деятельность, с наименьшими физическими, моральными и психологическими затратами со стороны личности и возможностью самоактуализации работника в трудовом коллективе. В частности, рассматриваются психологические аспекты проявления профессионально значимых личностных качеств респондентов в рамках их реализации в форматах hard skills и soft skills; определяются роль коллектива в процессе адаптации молодых сотрудников, а также уровень их самоактуализации в данной жизненной и профессиональной ситуации. В статье проанализированы факторы эффективности процесса интегрированности сотрудников в профессиональную сферу деятельности. Исследование проведено в Московском авиационном институте с участием магистрантов очно-заочной формы обучения по направлениям «Экономика» и «Менеджмент». Проанализирован опыт психолого-педагогического проектирования индивидуальной траектории раскрытия личностного потенциала в процессе выстраивания карьеры.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, магистранты, профессиональные компетенции, самоактуализация, психодиагностика.

Введение

Реализация профессиональных компетенций в избранной профессии – это приобретение соответствующих трудовых навыков и умений, а также активное личностное становление, принятие профессии, вживание в нее. Социальный заказ в HR-практике учитывает необходимость задействования организационного потенциала молодых сотрудников в профессиональной сфере [1]. Формирование и развитие социально ориентированных компетенций – важное условие освоения необходимых навыков, выполнение которого возможно в процессе освоения образовательных программ магистратуры очно-заочной и заочной форм обучения [8]. Осознание проблем общества привело к усилению тенденции рассмотрения личности как активного субъекта деятельности с многовариантным творческим содержанием.

Актуальность проблемы адаптации в трудовом коллективе и самоактуализации личности в нем определяется развитием российского общества, переживающего разные этапы изменений: реализация национальных проектов, модернизация экономики, промышленности, решение основных задач по профессиональной подготовке и переподготовке квалифицированных кадров соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своими базовыми трудовыми навыками и ориентированных в смежных областях деятельности. Современное общество нуждается в специалистах, способных к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; приобретению соответствующего социального статуса, реализации собственной профессиональной карьеры и успешной социально-психологической адаптации на предприятии [2; 9]. Эти требования особенно актуальны в связи с востребованностью высокопрофессиональных креативных сотрудников, успешно адаптирующихся на производстве. Чтобы специалист был успешно интегрирован в организацию, требуется ознакомление его с основными сторонами жизнедеятельности предприятия, включающими ценности компании, а также нормативные и поведенческие характеристики [3; 5].

Такая ориентация предполагает систему социально-психологических средств и методов, способствующих профессиональному самоопределению личности, ее самоактуализации в ходе формирования смысла – жизненной ориентации; повы-

шению конкурентоспособности и, как следствие – адаптированности к новым общественным условиям, реализации собственной профессиональной карьеры [4; 6; 7]. В связи с этим становится актуальным исследование фундаментальных качеств личности, мотивационных характеристик социально-психологической адаптации и самоактуализации в сфере ее профессиональной деятельности.

При поступлении на новое место работы человек попадает в определенную организацию со своей структурой, спецификой производства и коллективом, в систему внутриорганизационных отношений со своими требованиями, нормами и правилами поведения. Социально-психологическая адаптация в трудовом коллективе представляет собой процесс, возникающий в ответ на значительную новизну окружающей среды, включающий формирование и реализацию целей и программ поведения работника. Именно на этом этапе важно, чтобы молодой сотрудник как можно раньше получил всю необходимую для него информацию о предприятии и стал полноправным членом трудового коллектива, при этом не испытывая дополнительных стрессовых нагрузок; достижению этой цели помогает успешная социально – психологическая интеграция в профессиональную среду [10; 11; 12].

В этом контексте магистрантам гуманитарных специальностей очно-заочной формы обучения, трудоустроенным в государственном и част-

ном секторе, в ходе учебного процесса по изучению психологических дисциплин было рекомендовано выполнить проектную психодиагностическую работу. Главной целью работы в данном случае является обобщение результатов психологической самодиагностики для выявления проблемных зон в структуре личности и определения индивидуально-психологических особенностей организационного поведения.

Сравнительный анализ особенностей личностных качеств у сотрудников государственных и частных предприятий (как социально-психологических компонентов адаптационного процесса)

В эмпирическом исследовании принимали участие 40 человек: 20-сотрудники государственных предприятий и 20 – негосударственных предприятий; средний возраст испытуемых – 30 лет, образование – высшее (бакалавриат). Для решения поставленных задач применялись следующие методики: диагностический опросник социально-психологической адаптированности (СПА) личности (К. Роджерс и Р. Даймонд); тест самоактуализации личности (Э. Шостром); шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга (адаптирована Ю.Л. Ханиным) (табл. 1).

Таблица 1. Интерпретация результатов по интегральным шкалам (Тест СПА)

| Интегральный показатель | Интерпретация по шкалам |
|---|--|
| Шкала «АДАПТАЦИЯ» | 0–30% – низкий уровень адаптивности, снижение контактности, неуверенность в себе, заниженная самооценка. Трудности адаптации в какой-то новой социальной группе; 30–70% – норма адаптированности, адекватная самооценка, выбор широкого круга общения, наличие референтной группы; 70–100% – высокая адаптированность личности, самооценка адекватна либо несколько завышена, дистанция для общения расширяется, эффективное позитивное общение с представителями различных соц. статусов, гибкое поведение, андрогенный тип. |
| Шкала «САМОПРИЯТИЕ» | 0–30% – низкий уровень самоприятия, вплоть до негативного отношения к себе, характерно наличие комплексов, повышенное чувство вины, неадекватная Я-концепция; 30–70% – нормальный средний уровень самоприятия; на сознательном уровне фиксируются свои достоинства и недостатки; адекватно оценивается отношение к своему внешнему и внутреннему образам «Я»; 70–100% – высокий уровень самоприятия, основное внимание фиксируется на своих положительных качествах, в ценностях преобладают личностные. |
| Шкала «ПРИЯТИЕ ДРУГИХ» | 0–30% – низкий уровень эмпатии; многие незнакомые люди воспринимаются подозрительно и враждебно, завышен барьер проявления положительных эмоций и чувств по отношению к другим людям; 30–70% – норма, окружающие воспринимаются адекватно, отмечается терпимость к недостаткам других, лояльное отношение к другим; 70–100% – высокая степень способности к аттракции, принятие других систем ценностей и другого образа жизни, высокая эмпатия. |
| Шкала «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМФОРТНОСТЬ» | 0–30% – низкий уровень, подверженность негативным психическим состояниям; 30–70% – самочувствие в норме, психическое состояние в норме, ТО есть нет провоцирующего негатива; 70–100% – повышенный жизненный тонус, оптимизм, высокая стрессоустойчивость, жизнелюбие. |
| Шкала «ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ» | 0–30% – преобладает внешний контроль, т.е. свое поведение, систему ценностей, образ жизни личность ставит в зависимость от внешних обстоятельств; в большинстве случаев зависит от норм и правил, установленных в данном социуме, от стереотипов поведения и восприятия; 30–70% – средний уровень локус контроля, в зависимости от ситуации либо отдает предпочтение общественному мнению, ориентируется на общепринятые нормы, правила, традиции и стереотипы поведения, либо руководствуется собственными убеждениями, правилами и установками; 70–100% – доминирование личного мнения, самоуверенность, стремление во всем полагаться на себя и рассчитывать на свои силы, знания и способности |

| Интегральный показатель | Интерпретация по шкалам |
|-------------------------|--|
| Шкала «ДОМИНИРОВАНИЕ» | 0–30% – исполнительность, возможно, уход от ответственности; 30–50% – предпочтение быть ведомым, а не ведущим в отношениях с другими; 50–70% – претензии на лидерство (формальное или неформальное); 70–100% – ярко выраженные лидерские черты, потребность руководить, подчинять себе других, ставить в психологическую зависимость от себя. |

Обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента позволила сделать вывод о существовании достоверных различий ($p < 0,030$) в уровне социально-психологической адаптированности сравниваемых. Значение показателей «**Приятие других**» и «**Локус контроля**» у сотрудников частного предприятия достоверно выше, чем у сотрудников госпредприятия, о чем свидетельствуют значимые различия на уровне достоверности $p < 0,050$, и на уровне достоверности $p < 0,033$ соответственно. Это свидетельствует о том, что на частном предприятии работники более адаптированы к рабочей обстановке в трудовом коллективе и стремятся ее контролировать. Значение показателей «**Самопрятие**» и «**Эмоциональная комфортность**» также свидетельствует о сравнительно высокой самооценке сотрудников частных предприятий.

«**Локус контроля**» отражает, в какой степени личность ощущает себя активным субъектом своей деятельности, и в какой – пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств. Более высокие значения ($p < 0,033$) этой шкалы у сотрудников частных предприятий показывают, что данные работники в большей мере полагают, что происходящие с ними события являются результатом реализации их профессиональных компетенций. Тогда как у работников государственных предприятий в большей мере наблюдается тенденция полагать, что происходящие с ними события являются результатом действия внешних сил (обстоятельств, поведения других людей и т.д.). «**Приятие других**» отражает уровень дружелюбности-враждебности к окружающим людям, к миру. На частном предприятии позитивный полюс более выражен ($p < 0,050$) – это принятие людей, одобрение их жизни и отношения к себе в целом, ожидание позитивного отношения к себе окружающих. «**Доминирование**» отражает степень стремления человека добиваться лидерства в межличностных отношениях. На частном предприятии преобладают более низкие показатели – это означает, сотрудники более склонны к соблюдению субординации и исполнительности. «**Самопрятие**» у работающих на частных предприятиях незначительно выше, чем на государственных предприятиях, что показывает одобрение себя в целом, самоуважение, позитивную самооценку у работников данных компаний. «**Эмоциональная комфортность**» у сотрудников частных предприятий также незначительно выше, чем на государственных предприятиях – это свидетельствует о преобладании положительных эмоциональных состояний респондентов (Рис. 1).

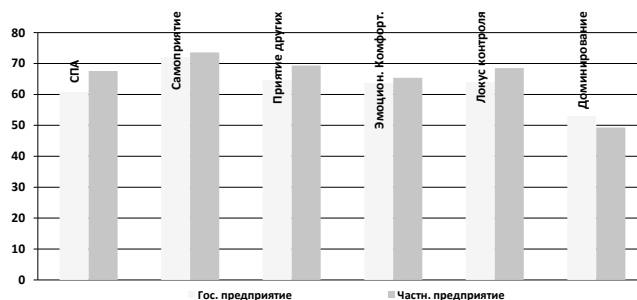


Рис. 1. Особенности социально-психологической адаптации сотрудников государственных и частных предприятий

По результатам методики Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» можно сделать вывод об индивидуальных различиях магистрантов. Личностная тревожность достоверно выше у работающих на частных предприятиях, что соответствует и большему значению по шкале «локус контроля», но не превышают уровня умеренной тревожности. Это свидетельствует о достаточно высокой адаптированности на данных предприятиях. Статистические данные имеют достоверные различия $t = -2,306$ и $p < 0,024$. Ситуативная тревожность у работающих на госпредприятиях несколько выше (Рис. 2).

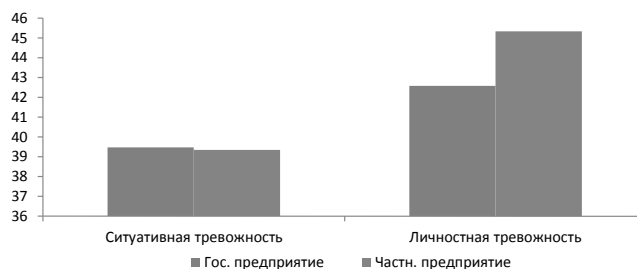


Рис. 2. Сравнение уровня реактивной и личностной тревожности сотрудников государственных и частных предприятий

Сравнительная оценка особенностей самоактуализации работников государственных и частных предприятий

В результате анализа полученных данных по методике Э. Шострома по шкале «ориентация во времени» (базовый конструкт) у работников частных предприятий проявился достоверно более высокий уровень самоактуализации ($p < 0,017$ по t-критерию Стьюдента). Это означает, что они в среднем более мотивированы на настоящее по сравнению с прошлым и будущим. При высокой активности личности – они акцентируют внимание на достижение своих целей «здесь и сейчас», живут по прин-

ципу «Я поступаю согласно своим взглядам и влечениям». Работники государственных предприятий склонны придавать большее значение уже свершившимся событиям. В будущем они ставят перед собой идеализированные цели. По шкале «**сензитивность**» (дополнительный конструкт) у сотрудников частных предприятий выявлен достоверно более высокий уровень, чем на государственных предприятиях. Это означает, что они в среднем более глубоко переживают свои собственные чувства и потребности ($p < 0,025$ по t -критерию Стьюдента). По шкале «**познавательные способности**» (дополнительный конструкт) работники частных предприятий демонстрируют достоверно более высокую самоактуализацию, что означает стремление к познанию закономерностей окружающего мира ($p < 0,011$ по t -критерию Стьюдента). По шкале «**контактность**» (дополнительный конструкт) у работников частных предприятий проявился более высокий уровень самоактуализации ($p < 0,072$ по t -критерию Стьюдента). Вышеизложенное говорит о том, что существуют достоверно значимые различия в уровнях самоактуализации у сотрудников сравниваемых предприятий (рис. 3).

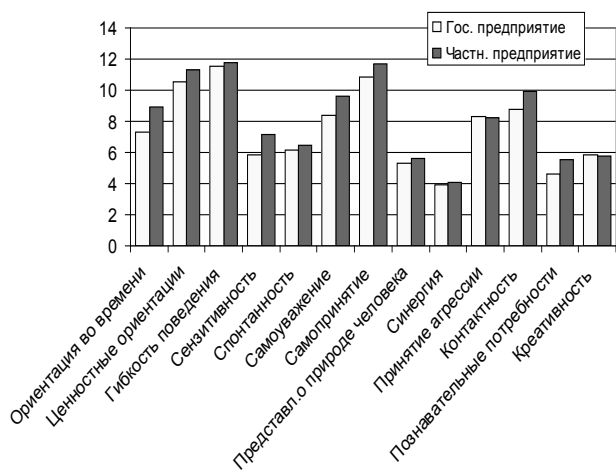


Рис. 3. Сравнение сотрудников государственных и негосударственных предприятий по параметрам самоактуализации

Структурный анализ социально-психологической адаптации и профессионально-личностных характеристик магистрантов – сотрудников государственных и частных предприятий

Для выяснения общих причин, обуславливающих личностные особенности, социальное поведение и отношение к окружающему коллективу сотрудников государственных и негосударственных предприятий, выполнен факторный анализ полученных данных – ANOVA (Analysis Of Variance). Факторный анализ позволил выявить 5 доминирующих факторов, охватывающих 61% работников государственных предприятий. У магистрантов, занятых на государственных предприятиях, выявлены следующие типологические группы, охватывающие разные объемы дисперсии. **Первый фактор**, составляющий 21%

дисперсии, отражает проблемы самоактуализации работников госпредприятий. Сотрудники с высоким уровнем самоактуализации обладают профессионально значимыми личностными особенностями и не имеют повышенной тревожности. **Второй фактор**, составляющий 14% дисперсии, представляет группу сотрудников с яркими личностными особенностями, с высоким чувством самопринятия, доминирования, мало чувствительных к стилю управления предприятием, к условиям жизни; стремятся к повышению профессионального роста. **Третий фактор**, составляющий 11% дисперсии, представляет особую группу людей с высокой ситуативной тревожностью. Эта группа наиболее требовательна к взаимоотношениям в коллективе и отношениям вне работы. **Четвертый фактор**, составляющий 8% дисперсии, включает людей, воспринимающих себя и мир в единой целостной системе бытия. **Пятый фактор**, составляющий 7% дисперсии, отражает число служащих, хорошо адаптированных в коллективе, для которых характерен внешний локус контроля.

Среди магистрантов, трудоустроенных в частном секторе, выявлены 5 доминирующих факторов, охватывающих 65% у работников негосударственных предприятий. **Первый фактор** (34% дисперсии) представляет группу работников с высоким уровнем социально-психологической адаптации и самоактуализации. **Второй фактор** (10% дисперсии) включает группу сотрудников с индивидуальными личностными особенностями, высоким чувством самопринятия, доминирования и контактности. **Третий фактор** (9% дисперсии) представляет особую группу респондентов, которые ощущают себя активным субъектом собственной деятельности, наиболее удовлетворены условиями работы и отношениями вне работы. **Четвертый фактор** (7% дисперсии) включает людей, наиболее активно стремящихся к пониманию мира. **Пятый фактор** (5% дисперсии) представляет число работников с повышенной личностной тревожностью; их адаптация зависит от социально-психологического климата в коллективе и от стиля руководства.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о достоверном различии в уровне социально-психологической адаптации у сотрудников сравниваемых предприятий. У работников частных предприятий более выражена лояльность к социальному окружению, «принятие других». Эти сотрудники воспринимают себя активными субъектами собственной деятельности (интернальный «локус контроля»), тогда как у работников государственных предприятий в большей мере проявляется тенденция оценивать происходящие с ними события как результат действия внешних сил (обстоятельств, вмешательства других людей и т.д.). Это свидетельствует о том, что на частных предприятиях работники более адаптирова-

ны к существующим социально-психологическим условиям. Такие сотрудники более реалистичны при принятии решений, они активнее учитывают особенности складывающейся ситуации, в большей мере нацелены на выполнение принятых ранее решений. Проведенная сравнительная оценка особенностей самоактуализации работников государственных и частных предприятий показывает, что служащие частного сектора демонстрируют более высокий уровень самоактуализации по шкале «ориентация во времени» (базовый конструкт); по шкалам «сензитивность», «познавательные способности» и «контактность» (дополнительные конструкты).

Сравнительный анализ выделенных типовых групп магистрантов позволил выявить следующие принципиальные различия между ними. Так, на негосударственных предприятиях больший процент сотрудников реализует потребность в самоактуализации. На государственных предприятиях таких работников меньше, они значительно консервативней, у них выражена потребность в эмоциональном комфорте.

В процессе выполнения психодиагностической проектной работы параметры социально-психологической адаптации в трудовом коллективе изучались во взаимосвязи с процессами самоактуализации личности. Исследование показало, что конструкты самоактуализации отражают не только принятые магистрантами в данных обстоятельствах способы регуляции собственного поведения, а взаимосвязь с устойчивыми личностными образованиями, в которых закрепился опыт отношения к себе, к другим людям, к временным ориентирам, достижениям и креативности, и в целом – к жизненным ценностям. Обобщение результатов психологической самодиагностики позволило выделить доминантные направления личностного саморазвития обучающихся в магистратуре, что послужит позитивным фактором дальнейшего совершенствования их профессиональной компетентности.

Литература

1. Агафонова М. С., Щербатых О.С. Организационная социализация и первичная адаптация персонала // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. С. 476–480.
2. Алексеева К.А. Адаптация персонала как фактор повышения производительности труда // Наука и современность. – 2014. – № 28. – С. 144–148.
3. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом: учебник и практикум для акад. бакалавриата. – М.: Юрайт, 2017. – 381 с.
4. Казанцева Е.Е. Адаптация персонала: современный взгляд // Управление развитием персонала. – 2014. – № 2. С. 90–98.
5. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации. М.: ИНФРА, – 2014. – С. 67.

6. Коган Е.А., Пономарева Д.И. Опыт организации научно-исследовательских кружков в школах как направление профориентационной работы кафедры вуза // Высшее образование в России. 2020. т. 29. № 10. с. 135–143.
7. Кочнева Л.В., Пономарева Д.И. Исследование карьерных предпочтений как условие развития профессионального самосознания студентов технических и гуманитарных факультетов вузов // Инициативы XXI века. 2018. № 3–4. С. 74–76.
8. Кузьмичева А.А., Пономарева Д.И. Психологические особенности формирования профессиональных компетенций студентов аэрокосмических вузов // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 106–110.
9. Мальцева И.Н. Начало пути: работа с молодыми специалистами / И.Н. Мальцева // Справочник по управлению персоналом. – 2005. – № 9. – С. 56–66.
10. Пономарева Е.А., Пономарева Д.И. Психологические аспекты стресс-менеджмента в профессиональной деятельности педагогов высшей школы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы XI Международной научно-практической конференции. в 2-х частях. Научный редактор В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2018. С. 408–411.
11. Пономарева Д.И. Роль социально-психологического климата в формировании организационной культуры консалтингового предприятия // Инновации и инвестиции. 2020. № 4. с. 105–109.
12. Почебут Л. Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 246 с.

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF UNDERGRADUATES OF HUMANITARIAN SPECIALTIES TO THE REALIZATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES

Ponomareva D.I.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article presents the results of studying the features of socio-psychological adaptation of young employees of state and non-state enterprises, as well as their self-actualization and self-realization in the context of professional activity. Effective adaptation in this work is understood as socio-psychological integration into professional activity, with the least physical, moral and psychological costs on the part of the individual and the possibility of self-actualization of the employee in the labor collective. In particular, the psychological aspects of the manifestation of professionally significant personal qualities of respondents in the framework of their implementation in the formats of hard skills and soft skills are considered; the role of the team in the process of adaptation of young employees, as well as the level of their self-actualization in this life and professional situation is determined. The article analyzes the factors of the effectiveness of the process of integration of employees into the professional sphere of activity. The study was conducted at the Moscow Aviation Institute with the participation of full-time and part-time undergraduates in the areas of “Economics” and “Management”. The experience of psychological and pedagogical design of an individual trajectory of personal potential disclosure in the process of building a career is analyzed.

Keywords: socio-psychological adaptation, undergraduates, professional competencies, self-actualization, psychodiagnostics.

References

1. Agafonova M. S., Shcherbatykh O.S. Organizational socialization and primary adaptation of personnel // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017. pp. 476–480.
2. Alekseeva K.A. Personnel adaptation as a factor of increasing labor productivity // Nauka i sovremennost. – 2014. – No. 28. – pp. 144–148.
3. Bazarov T. Yu. Psychology of personnel management: textbook and workshop for academies. Bachelor's degree. – Moscow: Yurayt, 2017. – 381 p.
4. Kazantseva E.E. Personnel adaptation: a modern view // Personnel development management. – 2014. – No. 2. – pp. 90–98.
5. Kibanov A. Ya. Personnel management of the organization. M.: INFRA, – 2014. – P. 67.
6. Kogan E.A., Ponomareva D.I. The experience of organizing research circles in schools as a direction of career guidance work of the university department // Higher education in Russia. 2020. vol. 29. No. 10. pp. 135–143.
7. Kochneva L.V., Ponomareva D.I. The study of career preferences as a condition for the development of professional self-awareness of students of technical and humanitarian faculties of universities // Initiatives of the XXI century. 2018. No. 3–4. pp. 74–76.
8. Kuzmicheva A.A., Ponomareva D.I. Psychological features of the formation of professional competencies of students of aerospace universities // Modern pedagogical education. 2020. No. 6. pp. 106–110.
9. Maltseva I.N. The beginning of the path: working with young specialists / I.N. Maltseva // Handbook of Personnel Management. – 2005. – No. 9. – pp. 56–66.
10. Ponomareva E.A., Ponomareva D.I. Psychological aspects of stress management in the professional activity of higher school teachers // Higher school: experience, problems, prospects. Materials of the XI International Scientific and Practical Conference. in 2 parts. Scientific editor V.I. Kazarenkov. – M.: RUDN, 2018. pp. 408–411.
11. Ponomareva D.I. The role of the socio-psychological climate in the formation of the organizational culture of a consulting enterprise // Innovations and investments. 2020. No. 4. pp. 105–109.
12. Pochebut L. G., Chiker V.A. Organizational social psychology. – 2nd ed., ispr. and add. M.: Yurayt, 2019. – 246 p.

Анализ возможностей компетенций педагогических дисциплин для организации учебно-исследовательской деятельности студентов

Щербакова Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Московский городской педагогический университет
E-mail: elena08041966@yandex.ru

Антонова Наталия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики московского городского педагогического университета Московский городской педагогический университет
E-mail: n73@mail.ru

Представленная статья поднимает весьма важную проблему: каким образом организуется учебно-исследовательская деятельность студентов педагогического вуза в современных условиях. В настоящее время исследовательская работа как вид учебной деятельности занимает значительную долю часов в учебном плане любой специальности и направления подготовки. Поэтому для каждого преподавателя необходимо иметь четкое представление о формах, методах, способах и средствах ее целесообразной и эффективной организации. В представленных материалах отражаются особенности планирования, методического обеспечения, организации учебно-исследовательской деятельности учащихся высшей школы на материале педагогических дисциплин. В статье представлен анализ возможностей педагогических дисциплин в аспекте организации учебно-исследовательской деятельности студентов, предлагают для рассмотрения модуль «Основы научно-исследовательской и проектной деятельности». Авторы статьи исходят из компетентностной модели выпускника педагогического вуза, а также перечня планируемых результатов обучения по педагогическим дисциплинам. Они соотносят с планируемыми результатами освоения программы индикаторы достижения указанных компетенций, знаний, умений и навыков. Поднимаются вопросы технологии организации грамотной, эффективной организации исследовательской деятельности студентов. Особое внимание авторы уделили проблеме анализа способов активизации учебно-исследовательской деятельности студентов. Рассмотрена организация исследовательской работы студентов на разных этапах образовательного процесса: от изучения нового материала до контроля качества знаний учащихся и педагогической практики. Определяются, формы, методы организации познавательной деятельности, условия повышения интереса к ней со стороны студентов.

В статье описан личный авторский опыт результативной организации учебно-исследовательской деятельности студентов педагогического вуза.

Представленные материалы могут заинтересовать преподавателей педагогических вузов, студентов и магистров, аспирантов, руководителей педагогической практики.

Ключевые слова: учебная деятельность студентов, исследовательская работа, образование, педагогические дисциплины, образовательные компетенции, знания, умения, навыки.

Сегодня одной из важнейших особенностей образования в педагогическом вузе является раннее включение студентов в творческую и научную профессиональную деятельность.

Проблему, рассматриваемую в настоящей статье, можно заключить в вопросе: каковы возможности и потенциал педагогических дисциплин в плане формирования и развития учебно-исследовательской деятельности будущих педагогов?

Требования Государственного Стандарта к содержанию и уровню подготовки выпускников педагогического вуза предполагают, что выпускники на выходе должны уметь осуществлять самостоятельный поиск информации, грамотно и целесообразным образом действовать в случае возникновения проблемной ситуации. Они должны быть подготовлены к осуществлению проектной деятельности и анализу собственной педагогической деятельности. Однако, наша многолетняя практика показывает, что студенты, которые приходят в педагогический вуз, не имеют навыков сопоставления, анализа, сравнения. Первокурсники в первом семестре не умеют работать с источниками информации, выделять в тексте главное, делать обоснованные выводы, проводить опытную работу, интерпретировать результаты собственной деятельности, делать обобщения, применять полученные научные знания на практике. Эта ситуация обусловлена тем, что выпускники школ весьма слабо владеют навыками самостоятельной учебно-исследовательской работы. Многие первокурсники готовы усваивать и воспроизводить знания только на репродуктивном уровне. Не сформирована внутренняя мотивация к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности,

Организацию учебно-исследовательской деятельности студентов, рассматривали в своих трудах многие ученые. Среди них можно назвать таких, как Л.И. Аксенов, Б.И. Сазонов, Н.В. Сычкова. Научные исследования в системе высшего образования рассмотрены Л.А. Горбуновой, Л.Ф. Авдеевой, Л.Г. Квиткиной. Исторический аспект студенческих исследований выявлен в работах М.В. Ковалевой, Ю.В. Васильева, Г.А. Засобиной, Н.В. Волкова, Е.П. Елютин, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, В.А. Слостенина, П.Ю. Романа.

Уже начиная с первого курса должен практиковаться исследовательский подход в обучении как основной способ знакомства студентов с методами научного познания и научного мировоззрения. Дисциплины педагогического блока, к которым

относятся такие курсы, как «Педагогика», «Организация, контроль и оценка образовательной деятельности», «Современные образовательные практики», «Проектирование основного и дополнительного образования» в числе других задач, ставят задачу формирования познавательной самостоятельности учащихся [10].

В процессе изучения вышеуказанных дисциплин преподаватель решает проблемы формирования и развития творческого потенциал студента, обучает его способам научного исследования, дает основы профессионально-научного познания. Уже с первого курса студент получает представление об основах исследовательской работы, ее целях и задачах. Исследовательская работа представляется им как комплекс непрерывных учебных мероприятий, приобщающих к творческой деятельности, развивающих инициативу и профессиональную направленность личности.

Элементы исследовательской деятельности постепенно усложняются и реализуются через разнообразные виды самостоятельной деятельности. Уже на начальных курсах учащиеся знакомятся с методами научно-педагогического исследования.

Практикуются доклады, индивидуальные предметные задания, проекты, рефераты. Студенты привлекаются к участию в научно-практических конференциях, после которых они публикуют свои статьи и тезисы выступлений. На последнем курсе выполняется выпускная квалификационная работа исследовательского характера или проект. Выполнение таких работ является результативным итогом всей учебно-исследовательской деятельности выпускника, систематизирует все полученные теоретические и практические знания, позволяет в дальнейшем использовать эти знания при решении конкретных учебно-исследовательских задач. Во время выполнения выпускной квалификационной работы студент уже работает совместно с преподавателем как младший коллега.

Формы учебно-исследовательской деятельности студентов могут быть индивидуальными, групповыми и коллективными.

При организации познавательной деятельности преподаватели на занятиях используют, в основном, исследовательские методы, которые мотивируют студентов на самостоятельный поиск нового знания и создают условия для научного поиска. В качестве примера можно привести организацию когнитивных диалогов со студентами на семинарских занятиях.

Когнитивные диалоги строятся таким образом, что ставят студента в позицию активного субъекта познавательного процесса. Когнитивные диалоги на занятиях осуществляются в определенной последовательности и логике. В начале занятия педагог либо сам ставит перед студентами проблему, либо подводит к ее самостоятельному формулированию. Далее демонстрируется на конкретном примере пример ее решения. Используя целесообразные технологии преподаватель добива-

ется того, что поставленная проблема становится внутренней проблемой студента. Учащиеся анализируют возможные оптимальные варианты ее решения, обсуждают проблемные ситуации.

Преподаватель в конце занятия обобщает обсуждение, резюмирует итоги. Студенты делают выводы.

В настоящее время педагогические дисциплины, изучаемые в высших образовательных учебных заведениях, представлены широким спектром дисциплин, которые принято объединять в модули.

Так, например, «Психолого-педагогический модуль» для студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, представлен десятью дисциплинами и тремя видами практик. Среди педагогических дисциплин, входящих в данный модуль, присутствуют такие, как «Педагогика», «Специальное и инклюзивное образование», «Проектирование основного и дополнительного образования» и другие.

Однако, вышеназванным модулем педагогические дисциплины не ограничиваются. Мы считаем, что для анализа возможностей педагогических дисциплин в аспекте организации учебно-исследовательской деятельности студентов, целесообразно рассмотреть и такой модуль, как «Основы научно-исследовательской и проектной деятельности», куда входят четыре дисциплины, в том числе «Проектирование и исследование в современной образовательной практике», которая и относится к дисциплинам педагогического цикла.

Проанализируем рабочие программы таких дисциплин, как «Педагогика», являющуюся базовой педагогической дисциплиной, и «Проектирование и исследование в современной образовательной практике».

В рабочей программе дисциплины «Педагогика», целью которой является формирование общепрофессиональных компетенций, обеспечивающих способность осуществлять профессиональную деятельность, указано, что она способствует формированию следующих профессиональных компетенций: ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-6, ОПК-7 и ОПК-8, указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте [4,5].

Исходя из компетентностной модели выпускника, представленной на сайте МГПУ, а также перечня планируемых результатов обучения по предмету, соотнесенных с планируемыми результатами освоения программы индикаторы достижения указанных компетенций представлены знаниями, умениями и навыками. В Таблице 1 приведены их примеры для ряда перечисленных компетенций.

В рабочей программе дисциплины «Проектирование и исследование в современной образовательной практике», целью которой является формирование представления о целях и условиях применения проектирования и исследования

в образовательной практике, приведены следующие формируемые компетенции: ОПК-7 и ОПК-8;

и индикаторы достижения указанных компетенций аналогичны тем, что приведены в таблице 1.

Таблица 1. Перечень формируемых компетенций и соответствующих индикаторов их достижения

| Наименование компетенции ФГОС ВО | Индикаторы достижения компетенций |
|--|--|
| Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) (ОПК-2) | <p>Знаний: историю, теорию, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества; основы дидактики и частные методики, принципы системно-деятельностного и компетентностного подхода; современные образовательные технологии, пути достижения образовательных результатов (технологии построения образовательных траекторий); требования к проектированию основных и дополнительных образовательных программ (отдельных их компонентов).</p> <p>Умений: классифицировать образовательные системы и образовательные технологии; разрабатывать отдельные компоненты основных и дополнительных образовательных программ, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий.</p> <p>Навыков: разработки отдельных компонентов основных и дополнительных образовательных программ, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий</p> |
| Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4) | <p>Знаний: общие принципы и подходы к реализации процесса воспитания; требования к формированию ценностных ориентаций обучающихся, развитию нравственных чувств, формированию нравственного облика, нравственной позиции и нравственного поведения; особенности духовно-нравственного воспитания обучающихся.</p> <p>Умений: применять способы формирования и оценки воспитательных результатов в различных видах учебной и внеучебной деятельности.</p> <p>Навыков: осуществления воспитательной деятельности на основе духовно-нравственных и национальных ценностей.</p> |
| Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7) | <p>Знаний: законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития; закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской ответственностью; закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологические особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ.</p> <p>Умений: выстраивать конструктивное общение с коллегами и родителями по вопросам реализации образовательных программ и индивидуализации образовательного процесса.</p> <p>Навыков: взаимодействия с участниками образовательных отношений по вопросам обучения, воспитания и развития обучающихся, а также с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.</p> |

При внимательном изучении и анализе индикаторов достижений компетенций, становится видно, что специальных знаний, умений и навыков в области учебно-исследовательской деятельности практически не предполагается. Курсивом выделены те индикаторы, которые могут хотя бы частично относиться к учебно-исследовательской деятельности, но напрямую специфических индикаторов нет. Указанный фактор крайне затрудняет организацию учебно-исследовательской деятельности студентов-бакалавров при изучении дисциплин педагогического цикла.

Исходя из того, что в формируемых у студентов-бакалавров компетенциях отсутствуют специфические индикаторы, проверяющие сформированность умений и навыков их учебно-

исследовательской деятельности, авторы считают нужным предложить некоторые пути активизации данного рода деятельности [8, 9].

Навыки учебно-исследовательской деятельности максимально проявляются при подготовке студентами рефератов, докладов, статей, курсовых и выпускных квалификационных работ. Но если при сдаче выпускных квалификационных работ существуют обязательные требования к оригинальности текста, то, например, для рефератов такие требования отсутствуют. И порой студенты сдают работы, в которых их собственным является только титульный лист, поскольку всё остальное взято «из интернета», о чем некоторые студенты не стесняются говорить [1]. Следовательно, введение обязательной проверки рефератов и всех сда-

ваемых работ студентов должно помочь в формировании у них навыков самостоятельной учебно-исследовательской деятельности [7].

Следующим путем активизации учебно-исследовательской деятельности студентов может стать введение обязательной индивидуальной курсовой работы исследовательского типа. В настоящее время студенты в рамках модуля «Основы научно-исследовательской и проектной деятельности» выполняют подобные работы, но, во-первых, это всего одна работа за весь период обучения, в то время, как ещё несколько лет назад студенты писали курсовые работы ежегодно, начиная со второго курса, таким образом к моменту начала работы над выпускной квалификационной работой, у него в багаже уже был опыт написания как минимум двух курсовых работ (для обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование). Во-вторых, в настоящее время курсовая не является обязательно индивидуальной работой, допустима подготовка группового проекта (как и в случае выпускных квалификационных работ проектного типа), что на наш взгляд снижает качество самостоятельной учебно-исследовательской деятельности, поскольку сложно выделить вклад каждого студента в подготовку подобной работы. О значимости подобного рода работ не только для формирования навыков учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, а также для развития личностной компетенции говорили многие авторы [2].

В качестве третьего пути активизации учебно-исследовательской деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла хочется предложить организацию творческого исследовательского диалога со студентами, по аналогии с тем, что было предложено Н.А. Морозовой и ее соавторами [3]. В настоящее время особенно актуален переход от монологического подхода к диалогическому, поскольку диалог является сущностным универсальным механизмом творческого мышления», в котором происходит творческая самореализация и саморазвитие личности. Творческий исследовательский диалог – это субъект-субъектное диалогическое творческое взаимодействие преподавателя и студента, характеризующееся рядом образовательных задач. Так, преподаватель проявляет стремление научить видеть и формулировать проблему, обосновывать цель и задачи исследования, выделять объект и предмет исследования, а студент учится аналогичному [6].

Особую актуальность это приобретает в свете того, что в настоящее время в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета лекции проходят в формате когнитивного диалога по материалам видео-лекций, записанных и просмотренных заранее. Следовательно, правильная организация подобных диалогов также может способствовать активизации учебно-исследовательской деятель-

ности студентов. Напоследок хочется отметить, что без качественных изменений индикаторов данные пути могут быть не очень эффективны.

Литература

1. Антонова, Н.Н. Академическая честность студентов как педагогическая проблема. / Современная образовательная среда: теория и практика. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2018. – С. 115–118.
2. Антонова, Н.Н. Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и научно-исследовательской деятельности будущих учителей. Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 5–7.
3. Дорошенко, Н.В. Роль проектирования в формировании и развитии социально-личностных компетенций, обучающихся / Н.В. Дорошенко, М.А. Яшина, Е.В. Чуприкова // Сборник методических материалов: Проектная деятельность обучающихся на уровнях общего образования как обязательное требование ФГОС– Белгород: «БелИРО». – 2020. – С. 26–28.
4. Коржув А.В., Антонова Н.Н. Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика // Высшее образование в России. № 10, 2018. С. 136–145.
5. Морозова, Н.А. Организация творческого исследовательского диалога в процессе подготовки студентов бакалавриата / Морозова Н.А., Осипенко Л.Е., Антонова Н.Н. / Искусство и образование. 2020. № 1 (123). – С. 192–206.
6. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (дата обращения: 20.10.2021).
7. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 20.10.2021).
8. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Плюсы и минусы дистанционной системы образования в вузе Обзор педагогических исследований, Том 2. № 32020. Т. 2. № 3, Махачкала, С. 21–28.
9. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза как важнейшая составляющая организации учебного процесса Актуальные проблемы науки: ИГУМО и ИТ как исследовательский центр: Сборник научных трудов. Выпуск 18. – М.: ИГУМО и ИТ, 2015. – с. 213–220
10. Щербакова Е.В. Дидактические условия организации самостоятельной работы на уроках в V–IX классах сельской школы с малой напол-

няемостью учащихся, автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Мордовский гос. пед. ин-т., Москва, 1996–20 с.

ANALYSIS OF THE CAPABILITIES OF THE COMPETENCIES OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS

Shcherbakova E.V., Antonova N.N.
Moscow City Pedagogical University

The presented article raises a very important problem: how the educational and research activities of students of a pedagogical university are organized in modern conditions. Currently, research work as a type of educational activity takes up a significant proportion of hours in the curriculum of any specialty and field of training. Therefore, it is necessary for each teacher to have a clear idea of the forms, methods, methods and means of its expedient and effective organization. The presented materials reflect the features of planning, methodological support, organization of educational and research activities of higher school students based on the material of pedagogical disciplines. The article presents an analysis of the possibilities of pedagogical disciplines in the aspect of the organization of educational and research activities of students, the module "Fundamentals of research and project activities" is proposed for consideration. The authors of the article proceed from the competence model of the graduate.

Keywords: educational activity of students, research work, education, pedagogical disciplines, educational competencies, knowledge, skills.

References

1. Antonova, N.N. Academic honesty of students as a pedagogical problem. / Modern educational environment: theory and practice. Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference. – Cheboksary, 2018. – pp. 115–118.
2. Antonova, N.N. Experience in organizing educational practice for the formation of primary professional skills, including re-

- search activities of future teachers. The world of science, culture, education. 2019. № 5 (78). S. 5–7.
3. Doroshenko, N. In. The role of design in the formation and development of social and personal competencies of students / N. In. Doroshenko, M.A. Yashin, E.V. Chuprikova// a Collection of teaching materials: the Project activity of students on the level of General education as a mandatory requirement of the GEF–Belgorod: "Balero". – 2020. – P. 26–28.
4. Korzhuev, A. V., Antonov N.N. Logical-epistemological format pedagogical knowledge, and evidence-based pedagogy // Higher education in Russia. No. 10, 2018. pp. 136–145.
5. Morozova, N.A. Organization of creative research dialogue in the process of preparing undergraduate students / Morozova N.A., Osipenko L.E., Antonova N.N. / Art and Education. 2020. No. 1 (123). – pp. 192–206.
6. The Federal State Educational Standard in the direction of training 44.03.05 "Pedagogical education" with two training profiles. [Electronic resource] – Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (date of application: 10/20/2021).
7. Federal State Educational Standard in the direction of training 44.03.01 "Pedagogical education". [Electronic resource] – Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (date of reference: 10/20/2021).
8. Shcherbakova E.V., Shcherbakova T.N. Pros and cons of distance education system in higher education Review of pedagogical research, Volume 2. No. 32020. Vol. 2. No. 3, Makhachkala, pp. 21–28.
9. Shcherbakova E.V., Shcherbakova T.N. Organization of independent work of university students as the most important component of the organization of the educational process Actual problems of science: IGUMO and IT as a research center: Collection of scientific papers. Issue 18. – Moscow: IGUMO and IT, 2015. – pp. 213–220.
10. Shcherbakova E.V. Didactic conditions for the organization of independent work in the classroom in the V–IX classes of rural schools with low student occupancy, abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences / Mordovian State Pedagogical Institute, Moscow, 1996–20 p.

Преимущества изучения английского языка как иностранного в юридическом вузе в контексте цифровизации

Эмирильясова Сусанна Сеитбиляловна,

кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков, Крымский филиал Российского государственного университета правосудия
E-mail: emirilyasova@mail.ru

В статье рассматриваются преимущества изучения английского языка как иностранного студентами-юристами с помощью внедрения цифровых ресурсов. Анализируются вопросы, отражающие особенности организации учебного процесса с применением цифровых инструментов, которые существенно влияют на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Автор рассматривает понятие «цифровизация» в контексте высшей школы, а также условия работы преподавателей с цифровыми образовательными средствами, которые способствуют совершенствованию знаний английского языка. Внедрение средств цифровизации в образовательный процесс кардинально изменило условия изучения иностранного языка в неязыковом вузе, предоставив студентам возможность улучшать навыки говорения и письма при работе с аутентичными материалами. В статье обозначена роль вебинаров как одна из возможностей для улучшения навыков устной речи на английском языке.

Ключевые слова: цифровизация, студенты-юристы, английский язык, иностранный язык, технология, образование, обучение.

Digitalization has radically changed the global processes and it has been fully implemented into the field of education. The traditional education is known to be teacher-oriented although through the decades it has become obvious that this traditional educational tendency has largely altered in the course of contemporary technological progress.

Digital technology has become an integral part of our lives, even in areas such as learning a foreign language. Information technology and digital tools for foreign language education are becoming more and more important and are widely used in education around the world.

The introduction of technology into the sphere of education has undoubtedly become a great tool for creating opportunities for communication, exchanging ideas and advancing interactive language learning techniques. The use of digital tools has a positive result in foreign language teaching/learning as they 'are intrinsic tools in many educational institutions. Their implementation increases the scope of teaching. It provides quality learning materials and creating autonomy of learning' [1]. Digitalization seems beneficial within the learning process as some technology tools are sure to bring excitement and encouragement to the law-oriented classroom.

The aim of the article is to highlight the advantages of digital performance in education. Digitalization itself is not a systematic approach, but it only helps implement existing methods and provides new types of activity within these methods as needed.

After the computer-based training systems seminar which was held in 1999, the world was introduced a term 'e-learning' and the idea of using digitalized tools in both teaching and learning environment. This concept has developed for many years into 'digital education' what we are familiar with today.

Technology is an integral part of contemporary life and is an important phenomenon of this era. 'The vital role of technology is becoming the main engine of growth and progress. It is so predominant that individual feels outdated if not using it. The effect of this powerful technology has encompassed all aspects of the educational business and economic sectors of our world' [7].

As the Internet is getting more and more widespread it is vital for foreign language learners to realize how to maintain a qualitative online presence and contact other students via email and other social media. 'Although the potential of the Internet for educational use has not been fully explored yet, it is obvious that we have entered a new information age' [4]. It is worth mentioning that you cannot be taught a foreign

language by Internet, but if you are passionate about a language you're learning, it will assist you to learn a foreign language in ways that were previously impossible.

Contemporary learning means working with others to solve difficult tasks, think critically, develop various kinds of communication and team working skills, improve motivation and efficiency.

Digital technology is a mechanism for effectively providing information and knowledge to students, creating teaching materials and effective teaching methods, and above all, a tool for creating an innovative language learning environment. One of the most important goals of digital transformation is the effective and flexible application of technological resources into the educational atmosphere.

Technology-based foreign language learning enhances student involvement to improve the education experience. Online apps and resources are known to have numerous resources to create a friendly student environment that is useful for presentations and overall learning performance.

Implementation of digitalized methods into the law student environment assist to better their skills and abilities. It is worth mentioning that when learning a foreign language, English in particular, all students are required to have equal access to all these technological innovations.

Students of law universities get easily excited and intrigued when it comes to using technology. If a foreign language teacher implements digital mechanisms into the classroom, students get an immediate access to various photos and videos and other graphical images.

Law students find it advantageous and helpful to perform their works and presentations on laptops, tablets as well as other electronically-based devices. Besides, when getting ready for their future foreign language class they are known to make use of different apps to make their performance more special and advanced. Undoubtedly, various software and immediate access to information assists constantly students to update learning performance and better their presentation skills. In case a student does not comprehend a language-oriented topic in class, she/he is able to seize the opportunity by watching the explanation video episodes on the Internet and consequently, students become much more self-confident.

Digitalization gives them an opportunity to explore a lot of language issues, read and get professional advice and comments on success from competent people. Students are even allowed to connect online with the university professor to get their language problems analyzed. Online learning environment perfects team working and knowledge sharing between both teachers and students.

It is necessary to highlight that the majority of the researchers distinguish more pros than cons of digitalizing the sphere of English language teaching. Some language teachers are of the opinion that digitalization hinders the learning process since most students tend to be seriously dependent on electronic devices

rather than developing their brain for thinking activities. However, nowadays advantages of using technology within the educational sphere prevail over their insignificant number of drawbacks as 'with technology integrated into education, teachers can now incorporate images, videos, and other graphics when delivering lessons' [2].

Numerous tips on using technology in a class are also knowledgeable and beneficial for language teachers as they can feel free to use many trusted online resources, a variety of apps to encourage students. A variety of digitalized tools available to use such as interactive whiteboards, email, Zoom, Skype, etc. 'Technology also provides instant feedback on language performance in various tasks and exercises. Technology can also be an extension of the classroom and can be time saving' [6].

By coming into contact with digitalized devices both in school and university, students will less be afraid of technology in the future when it comes to climbing up a career ladder. Tech savvy students are sure to perform better results when receiving and delivering information as they find it easy to adapt quickly to the digital learning process.

Currently when learning a foreign language, implementation of advanced technology appears to be very essential and students are required to have access to all online target language-oriented resources. Although some believe that digital tools and their use are less efficient.

Technology unites students and get them immediately involved into the learning process. Traditional ways of language learning are known to be limited to reading and speaking. A learner reads the appropriate language-oriented resources and listens to the authentic recordings on a tape. But if a student visits a country where the target language is used, he/she is sure to have many more opportunities to speak a foreign language fluently.

Technological development has become a great source of innovative learning methods. Students learning a target language are able to chat with native speakers of English all days long. The online dictionaries are perfectly provided with audio to ensure correct pronunciation. Youtube viewers can enjoy watching their favorite movies with or without subtitles. Thus, it is easy for students learning a foreign language to get involved completely into a target language environment. Students are surrounded with authentic texts, audio/video resources that enable them to develop all required skills. One of them is speaking which 'is a fundamental skill but quite often students learning English as a foreign language cannot speak it proficiently and fluently' [5].

Due to the advanced development of digital technologies, there is a huge need for their application into the field of education in particular. Undoubtedly, as the computer has established in the world, it has also become popular in getting an essential role in the educational process. This role is becoming more influential as computers become less expensive, much smaller, and easier to use.

Mobile digital devices including laptops, iPods, tablets, smart phones enable to learn the English language much easier. Nowadays various applications which can be effortlessly be downloaded in the App store and Play store (Android) markets. These online tools provide law students with quizzes, games, dictionaries, podcasts, tests, etc. A great variety of mobile applications can function as a private foreign language teacher. Among most recognized mobile apps students can make use of Dictionary.com, Hangman, Grammar's, Quizmaster, Mobile Air Mouse, English Idioms Illustrated, etc.

It is vital to highlight that webinars are considered to be one of the best examples for online language learning. According to S. Ammani, 'webinar is an interactive seminar conducted via the World Wide Web. Usually a live presentation, lecture or work-shop that happens in real time as users participate through chatting, video-chatting, file-sharing or asking questions with a microphone' [1].

When analyzing pros of teaching/learning a foreign language in law universities in the context of digitalization, it is essential to underline that both teachers and learners can easily get the necessary information within the shortest period of time. Law students get much more advanced due to the help of e-learning. Digital tools provide the required information to both students and university professors that will be helpful for them to succeed in the competitive world. Foreign language classes which include multimedia apps can perform powerful encouragement and offer bored learners with challenging innovative techniques to learn.

Technology enables learners and university professors to communicate freely online. Several technological tools that are commonly used as 'the medium of information are: 1) Email, which allows language learners to communicate with 'web pals' in other countries; 2) Tandem learning; 3) computer mediated discussion; 4) web-based learning environment; 5) audio conferencing; 6) Video Conferencing' [3].

With the help of tech-oriented tools students and teachers are able to work with contemporary and authentic resources. Electronic devices facilitate the learner's interaction during developing language

team-working skills as well as enable learners to study independently.

ADVANTAGES OF EFL IN LAW UNIVERSITIES THROUGH DIGITALIZATION

Emirilyasova S.S.

Crimean branch of Russian State University of Justice

The article deals with the advantages of learning English as a foreign language by law students through the introduction of digital resources. The issues reflecting the peculiarities of the organization of the educational process with the use of digital tools that significantly affect the formation of foreign language communicative competence of students are analyzed. The author examines the concept of "digitalization" in the context of higher education as well as the working conditions of teachers with digital educational tools that contribute to the improvement of the English language skills. The introduction of digitalization tools into the educational process has radically changed the conditions for learning a foreign language in a non-linguistic university giving students the opportunity to improve their speaking and writing skills when working with authentic materials. The article outlines the role of webinars as one of the opportunities to better English speaking skills.

Keywords: digitalization, law students, English, foreign language, technology, education, learning.

References

1. Ammani S., Aparanjani U., The Role of ICT in English Language Teaching and Learning. International Journal of Scientific & Engineering Research, Vol. 7, Issue 7, 2016 1 ISSN 2229-5518 IJSER © 2016 – URL: <http://www.ijser.org>
2. Dahal B., 19 Pros and Cons of Technology in Education, 2019, 19 Pros and Cons of Technology in Education. – URL: honest-proscons.com
3. ICT in English language teaching and learning, 2013. – URL: <https://prinzessinnadia.wordpress.com/2013/02/01/ict-in-english-language-teaching-and-learning/>
4. Indrawati E., Advantages and Disadvantages of CALL (Computer Assisted Language Learning) 2008, Indonesia. – URL: <https://efidrew.wordpress.com/2008/08/01/assignment-4-article-on-call/>
5. Phonphuak, Benjamas & Seeprasom, Pilaiwan & Bantumporn, Prompol & Meesat, Theeraphong & Sameephet, Banchakarn. (2013). Enhancing English Speaking Skill through Digital Video. – URL: [Enhancing English Speaking Skill through Digital Video \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/261211111)
6. Rhalmi M., ICT tools and English Language Teaching, 2017. – URL: [ICT tools and English Language Teaching – My English Pages](https://www.myenglishpages.com/resources/100/ict-tools-and-english-language-teaching/)
7. Sedaghatkar M., The Effect of Computer-assisted Language Learning (CALL) on Immediate and Delayed Retention of Vocabularies in General English Course. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 2017, V.7 n.1 p.231

Обобщение концепций вокального исполнительства в системе музыкального искусства

Белоусенко Михаил Иванович,

профессор кафедры музыкального образования,
Белгородский Государственный институт искусств и культуры
E-mail: belousenkomi@mail.ru

Стародубцева Ирина Филипповна,

профессор кафедры вокального искусства, Юго-западного
государственного университета
E-mail: irinakursk@yandex.ru

Теория и методология вокального исполнительства, основываются на достоверных знаниях акустико-физиологических особенностях вокально-сценического творчества каждого исполнителя. Современная наука ищет достаточный багаж материала относительно работы голосового аппарата при пении. Но «время вперёд», ставит новые задачи перед преподавательским составом, а также студенческой аудиторией в цикле вокального исполнительства. Данная статья обусловлена раскрытием основной цели: 1) определить отличительные особенности элементов голосообразования академической техники пения; 2) раскрыть элементы специфические вокального исполнительства; 3) определить методологические принципы обучения профессиональных вокалистов; 4) производить сравнительный анализ исполнительского мастерства в системе высшего образования профильных вузов России.

В статье используется новаторский подход при изучении данного материала с учётом физиологически акустических возможностей голосового аппарата. Такой подход к решению поставленных задач разрешает авторам сделать соответствующие выводы в цикле моделирования формального процесса при использовании академической манеры пения. Это органично связывает теорию и практику при изучении основ вокального искусства.

Ключевые слова: Специализация, акустика, ощущения, обертоны, эффективность, методология.

Некоторые аспекты специфики академического вокала

Музыкальная педагогика, в основу которой заложены интересы вокального искусства, постоянно усовершенствуется и дополняется новыми научными открытиями. Наука о голосе охватывает целую цепь сопутствующих дисциплин, а именно: все стороны изучается физиология голосового аппарата, акустика голоса, методы его воспитания, музыкальная психология и другое. Тем не менее, не смотря на отдельные достижения вокально-хоровое, академическое искусство, ещё не достигло своего адекватного отображения в базовой, научной литературе.

В основе вокально-исполнительского искусства, лежат акустико-физиологические особенности, законы и принципы, цель которых – это передача эмоциональной информации певцом со сцены.

При пении, голосовой аппарат является живым музыкальным инструментом, который подвержен не только музыкальным, но и акустико-физиологическим законам. Поэтому, что бы профессионально владеть своим «живым инструментом» необходимо знать его основные природно-технические особенности. Здесь необходимо акцентировать внимание на тот факт, что каждый вокалист-исполнитель, больше чем кто другой, обязан владеть знаниями о физической природе своего «живого инструмента». Ведь каждому музыканту-инструменталисту, даётся в руки готовый музыкальный инструмент, а вокалист обязан его создавать. В связи с этим, одним из важных условий своей исполнительской деятельности певца, есть знания главных акустико-физиологических закономерностей, которые лежат в основе деятельности голосового аппарата, как «живого музыкального инструмента».

Всё выше сказанное перерастает в комплексную вокально-педагогическую, исполнительскую и научно-теоритическую проблему, которая в свою очередь свидетельствует о необходимости создания целостной теории и методологии вокально-хорового пения.

Термин – «теория пения» можно трактовать как базовые научные знания из общих проблем сольного пения (монографии, статьи, научные разработки ведущих специалистов в этой области).

Под термином «практика академического вокала» – подразумеваем, использование этих тео-

ретических знаний исполнителем, что гарантирует современный уровень профессионализма в системе музыкального искусства.

Пояснения механизма голосообразования, стало реальным в середине 19 столетия, в связи с развитием физиологических методов исследования. В 1885 году известный вокальный педагог М. Гарсия (1805–1906) изобрёл ларингоскоп (медицинский прибор для исследования гортани и голосовых связок). Это дало возможность учёному наблюдать работу связок при фонации и объяснить сам процесс формирования звука.

Эта новая теория, вызвала усиленный интерес именно к физиологии процесса при голосообразовании и послужило к написанию численных научных работ последователей и учеников: Рауля Юссона, А. Мулонге, А. Сулерак,

Р. Портман, И. Гобен и другие. Именно они находили доказательства преимуществ новой теории.

На основе анализа современных научных исследований теории акустико-физиологического звукообразования, приводят нас к пониманию необходимости использования в вокальной практике, таких обязательных компонентов, как- не форсированная атака звука, свободное и природное звучание голоса на основе оптимальной свободы мысли, голосового аппарата. Всё выше сказанное, ещё раз свидетельствует о пользе необходимости создания целостной теории академического пения с обязательным использованием научных, экспериментально-теоретических данных.

Влияние внешних факторов на вокальное исполнительство

На совершенном этапе развития вокального искусства в России до настоящего времени создаётся общенаучный и профессиональный подход этого направления, поскольку отечественная, вокальная педагогика относится к малоизученной и исследованной отрасли профессионального обучения.

В связи с этим, особенно ценной является фиксация педагогического опыта ведущих, вокальных педагогов, которые создают оптимальные условия для воспитания профессиональных исполнителей.

Академический (оперный или концертно-камерный певец), использует тот резонанс, что создаётся акустикой того помещения, где проходит вокальное исполнительство: то есть, звуковые колебания голоса имеет конкретные характеристики, заставляют акустику помещения отзываться своим резонансом и создавать дополнительные обертоны, которые украшают голос певца. В зале с хорошей акустикой, голос приобретает особенного эффекта звучания (объёмности, полётности, наполненности), а именно тех качеств, что необходимые для максимального заполнения звуком акустического пространства.

В зале с плохой акустикой, происходит нарушения обратной акустической связи и певец ощущает слуховой дискомфорт звучания собственно-

го голоса. В таком случае можно рассмотреть как Р. Юссон определял физиологические ощущения певца в условиях плохой акустики зала: а) ощущение постоянной потери дыхания, б) ощущение зажатости гортани, в) перемена тембровой окраски голоса и другое.

Эти негативные явления объясняются нарушением условий самоконтроля певца, что не редко стимулирует исполнителя форсировать звук и как итог – переутомление и заболевание голосового аппарата. Отсюда, наличие в помещении, концертном зале соответствующей акустической связи, имеет огромное значение для академического исполнителя.

Поэтому, архитектурно-эстетические особенности концертных залов, которые предназначены для этого вида пения, предусматривают наличие акустических особенностей, что усиливают звук при помощи резонанса и реверберации. Таким образом, процесс окончательного формирования слухового представления о голосе академического исполнителя, обязательно включает, как внутренний (собственного тела), так и внешний (акустическое пространство) резонанс.

Для народных исполнителей, акустические условия не влияют на качество исполнения и не имеют большого значения для исполнителя.

В эстрадном исполнении, в основном используется звукоусилительная техника, поэтому певец использует только внутренний резонанс.

Выводы о влиянии внешних условий на исполнение в разных вокальных жанрах базируются в следующем: а) для академического голоса- оптимальные акустические характеристики помещений с одним обязательным условием качественного выступления;

б) народный исполнитель – не зависит от влияния внешнего воздействия;

в) эстрадный исполнитель находится в прямой зависимости от мастерства и профессионализма звукорежиссера и качества используемой аппаратуры.

Отсюда, качественный звук исполнителя зависит не только от его врожденной голосовой природы, но и от множества внешних факторов, которые могут изменяться в зависимости от его окружения.

Влияние резонансной теории пения на процесс академического пения

Принципы резонансной теории искусства пения, являются основой для индивидуального подхода постановки голоса академического вокала.

Ещё В. Морозов выдвинул собственную теорию «Искусство резонансного пения», которая состояла из принципов выведенных практикой оперных певцов. Общая методическая основа стратегии и тактики вокально-педагогических методов академической школы пения, базируется на общем принципе анатомического строения голосового аппарата исполнителя. Суть этого принципа заключается в том, что все части голосового аппа-

рата: дыхание, гортань, резонаторы – тесно взаимосвязаны между собой и формируют единую систему.

О важности роли резонанса при пении, должно быть известно каждому вокальному педагогу, что даёт возможность ему правильно ориентироваться и действовать в образовательном процессе – целенаправленно. Тем самым максимально развивать вокальные способности будущих специалистов в области исполнительского искусства. С. Риггс, утверждал, что гортань негативно реагирует на метод прямого регулирования её уровня, т.е. гортань остаётся в одном положении (нижней) на протяжении всего пения.

Не маловажную роль играет при пении форма рта, поскольку она влияет на уровень импеданса и формирования артикуляции гласных звуков. У певцов с хорошей вокальной техникой, все гласные должны звучать одинаково, полноценно, в единой манере голосообразования, что стимулирует резонансное пение.

Следует заметить, что в академическом пении, раскрытие и форма артикуляционного аппарата, несут сугубо индивидуальный характер и зависят от типа голоса. Таким образом, можно сделать вывод, что:

- 1) Выразительная чёткая дикция и артикуляция при пении, является результатом работы всего артикуляционного аппарата.
- 2) Артикуляционные движения должны быть независимыми от положения гортани при пении.
- 3) В процессе академического вокала, все гласные формируются в единой округлой прикрытой манере, что соответствует резонансной теории пения.

Тембр певческого голоса зависит не только от его обертонов, но и от вибрато (итал. *Vibrato*, лат. *Vibratio* – испан.).

Вибрато певческого голоса очень важная эстетическая и вокально-техническая особенность голоса. Оно украшает тембр, образует индивидуальное украшение голоса.

Поскольку вибрато воспринимается, как составная часть тембра голоса, то его наличие влияет, как на эстетическое восприятие звука слушателями, так и на его качественную оценку. Звук без вибрато зритель оценивает как самостоятельный, тогда как с вибрато-живой, полётный, приятный, льющийся и т.п.

На слух вибрато ощущается, как ритмическая пульсация звука с частотой 6–7 Гц. Именно эта частота колебаний является самой приемлемой для слухового восприятия, поскольку более редкая пульсация голоса (3–4 Гц.), вызывает слуховой дискомфорт у слушателя. Более частые колебания голосовые (8–9 Гц.), являются также не приемлемые. Исследования показали, что частота пульсации вибрато у профессиональных исполнителей, соответствует 5–7 колебаний в секунду.

В книге В.П. Морозова «Искусство резонансного пения», автором допускается гипотеза, что вибрато у природно-одарённых певцов, может быть

врождённым явлением и соответствовать (5–7 Гц.) Необходимо заметить, что характер вибрато одного и того же исполнителя, может видоизменяться в зависимости от высоты основного тона динамики голоса, типа голосового звука, его продолжительности и других составляющих. К тому же «спокойное и стойкое вибрато, это показатель вокальной свободы и правильности работы гортани» [73, ст. 13] В.П. Морозов. Поэтому, устойчивость вокального звука и параметры его вибрато, могут изменяться в зависимости от эмоционального состояния певца.

Заключение

В данной статье обозначен опыт типологического сравнения относительно трёх типов звукообразования (академический, народный и эстрадный). Обнаружены различия и идентичности, что базируются на конкретных акустико-физиологических законах.

К типу вокальной техники с сильным «импедансом» относится – академическое пение, более слабым «импедансом» (соотношение подсвязного и надсвязного давления на голосовые связки во время пения) – народное и эстрадное.

Необходимо знать, что главной проблемой для качественного пения, есть система обратной связи при помощи которой исполнитель получает информацию об акустических параметрах собственного голоса. Отсутствие такой связи, могут ухудшить сам процесс исполнения. Поэтому: качественный вокальный звук зависит не только от самого исполнителя, но и от тех условий, где он находится.

Новаторский подход к изучению техники академического исполнения через сравнительный анализ физиологии певца и акустических условий, даёт возможность выявить особенности фонации исполнителя в процессе пения. Общие требования для профессионального голоса (при любой вокальной технике) – это свобода голосового аппарата и комфортность при исполнении. Певец должен уметь при минимальных затратах мышечной энергии, достичь максимальных результатов в конкретном жанровом направлении вокального искусства.

Литература

1. Антонюк В.Г. «Исполнительские формы сольного пения: к вопросу разнопрофильных, певческих особенностей». [Исследовательская работа] 1999. ст. 24
2. Аспелунд Д. «Развитие певца и его голоса» [Под редакцией М.А. Львова] М. Музгиз. 1956. ст. 192
3. Дмитриев Л.Б. «Основы вокальной методики» – 2-е изд. М. Музыка 1996. ст. 368
4. Дмитриев Л.Б. «О воспитании певцов в центре усовершенствования оперных артистов при театре «Ласкала». «Вопросы вокальной педагогики». [Л. Музыка] 1976. вып. 5 ст. 61–90

5. Емельянов В.В. «Фонопедический метод формирования певческого голосообразования». [Метод, рекомендации для учителей музыки] Новосибирск, наука 1991. ст. 41
6. Киселёв Л.Н. «О целенаправленном воздействии на тембр голоса певца путём изменения частотных характеристик тракта обратной акустической связи» 1976. – № 3 ст. 81–86
7. Морозов В.П. «Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники». [Центр «Искусство и наука»]
8. Морозов В.П. «Об экспериментально-практических исследованиях голоса певца и их значении для вокальной педагогики». [М. Музыка 1982. вып.6 ст. 141–180]
9. Морозов В.П. «Тайны вокальной речи». [Наука 1967. ст. 204]
10. Назаренко Н. «Искусство пения: очерки и материалы по истории, теории и практике художественного пения» [М. Музгиз. 1963. ст. 512]
11. Розин М.Я. «Пластическое мастерство актёра» [К-1983. ст. 28]
12. Рудакова Е.А. Рауль Юссон «Певческий голос: исследования основных физиологических и акустических явлений певческого голоса» [М. Музыка 1974. ст. 3–38]
13. Стахевич О.Г. «Основы вокальной педагогики» [X–Сумы 2002. ст. 92]

GENERALIZATION OF THE CONCEPTS OF VOCAL PERFORMANCE IN THE SYSTEM OF MUSICAL ART

Belousenko M.I., Starodubtseva I.F.

Belgorod State Institute of arts and culture; South-zapodny state University

The theory and methodology of vocal performance are based on reliable knowledge of the acoustic and physiological features of vocal and stage creativity of each performer. Modern science is looking for a sufficient amount of material regarding the operation of the vocal apparatus when singing. But “time ahead” sets new tasks for the teaching staff, as well as the student audience in the cycle of vocal performance. This article is due to the disclosure of the main purpose: 1) to determine the distinctive features of the elements of voice formation of the academic singing technique; 2) to reveal the

specific elements of vocal performance; 3) to determine the methodological principles of training professional vocalists; 4) to make a comparative analysis of performing skills in the system of higher education of specialized universities in Russia.

The article uses an innovative approach in the study of this material, taking into account the physiologically acoustic capabilities of the voice apparatus. This approach to solving the tasks allows the authors to draw appropriate conclusions in the cycle of modeling the formal process using the academic manner of singing. This organically connects theory and practice in the study of the basics of vocal art. Familiarization with the material of the article can play a key role in the training of specialists who already possess initial theoretical and methodological knowledge in the field of performing arts at the present stage of its development.

Keywords: Specialization, acoustics, sensations, overtones, efficiency, methodology.

References

1. Antonyuk V.G. “Performing forms of solo singing: on the issue of diverse, singing features.” [Research work] 1999 Art. 24
2. Aspelund D. “The development of the singer and his voice” [Edited by M.A. Lvova] M. Muzgiz. 1956 Art. 192
3. Dmitriev L.B. “Fundamentals of vocal technique” –2nd ed. M. Music 1996368
4. Dmitriev L.B. “On the education of singers in the center for the improvement of opera artists at the Laskala Theater. “Issues of vocal pedagogy”. [L. Music] 1976 issue 5 st. 61–90
5. Emelyanov V.V. “Phonopedic method of formation of singing voice formation”. [Method, recommendations for music teachers] Novosibirsk, science 1991. Art. 41
6. Kiselev L.N. “On the targeted impact on the timbre of the singer’s voice by changing the frequency characteristics of the acoustic feedback path” 1976 – No. 3 st. 81–86
7. Morozov V.P. The Art of Resonant Singing. Fundamentals of resonance theory and technology. [Center “Art and Science”]
8. Morozov V.P. “On experimental-practical studies of the singer’s voice and their significance for vocal pedagogy”. [M. Music 1982 issue 6 st.141–180]
9. Morozov V.P. “Secrets of vocal speech”. [Science 1967 204]
10. Nazarenko N. “The Art of Singing: Essays and Materials on the History, Theory and Practice of Artistic Singing” [M. Muzgiz. 1963512]
11. Rozin M. Ya. “The plastic skill of the actor” [K-1983. art.28]
12. Rudakova E.A. Raul Yussion “Singing voice: studies of the main physiological and acoustic phenomena of the singing voice” [M. Music 1974. 3–38]
13. Stakhevich O.G. “Fundamentals of vocal pedagogy” [X-Sumy 2002. 92]

Метод проектов как эффективный способ обучения иностранным языкам в авиационных вузах

Глоткина Антонина Александровна,

старший преподаватель кафедры И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей» Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
E-mail: glotkina@gmail.com

В статье рассматривается проблема эффективного обучения иностранным языкам в авиационных вузах. При использовании альтернативных методов преподавания достигается высокая эффективность обучения иностранным языкам, это способствует повышению мотивации студентов в освоении иностранного языка для последующих профессиональных целей. К таким методам обучения можно отнести метод проектов, работа над которыми позволит учащимся преодолевать языковые и психологические барьеры и совершенствоваться в профессиональном плане. В статье проиллюстрирована пошаговая инструкция организации деятельности студентов при данном подходе с учетом их профессиональных потребностей. Также дан анализ преимуществ метода при практическом обучении иностранному языку. Автором отмечены самые основные трудности, с которыми студенты сталкиваются при подготовке к проектам.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, методы обучения иностранным языкам, метод проектов, проекты, языковой барьер, психологический барьер, мотивация.

Введение

Согласно данным ведущего кадрового агентства России основная часть компаний (93%) заявила, что уровень профессионализма выпускников российских вузов в 2021 г. средний или ниже среднего. В своей профессиональной деятельности молодые специалисты на начальном этапе испытывают трудности при самостоятельном выполнении задач без постоянного контроля со стороны руководства. Нельзя также отрицать наличие сложностей при появлении инициативы и принятии решений в меру своей компетентности. Организация своей работы, планирование, определение приоритетов, координирование рабочих и коммуникационных процессов – это те навыки и умения, которыми приходится овладевать непосредственно на рабочем месте, в то же время от выпускника учебного заведения ожидается демонстрация этих качеств сразу же при поступлении на работу. Несомненно первый этап трудового процесса проходил бы намного более гладко, если бы вузы и фирмы совместно координировали, какие навыки нужны начинающим работникам. Однако при наличии жесткой критики отечественного высшего образования, по-прежнему требуется профильное образование и диплом в 61% опрошенных компаний, а 41% учитывает в каком конкретно вузе учился соискатель. [10]

Стоит отметить, современное российское образование движется в сторону инициативности и компетентности, а повышение квалификации на протяжении всей профессиональной жизни становится нормой и необходимостью. Это движение соответствует постулату субъективного идеализма, что человек познает потому, что предназначен действовать. Вне всяких сомнений очевидно, что информированность студента сегодня уходит на второй план, в то время как приоритетными становятся умения и навыки находить решение задач, возникающих в жизненных реалиях. Джон Дьюи писал: «Мы думаем только тогда, когда сталкиваемся с проблемой». [11] Так компетентный подход предоставляет возможность приобретения теоретических знаний и их практическое применение при решении конкретных задач и проблемных ситуаций. И активные методы обучения приобретают первостепенную значимость, при таком подходе учащийся сконцентрирован на активной мыслительной и практической деятельности при овладении учебным материалом, а преподаватели, выступая фасилитаторами при применении таких методов, мотивируют студентов искать отличные от традиционных решений ответы

на вопросы, которые дадут учащимся профессиональный рост и понимание проблематики своей области интересов. Стоит особенно подчеркнуть превосходство процесса над результатом при таких методах, так как это снимает барьеры роста и органично соответствует постулату: *статичное состояние не свойственно человеку, он находится в постоянном динамичном развитии.*

К известным образовательным технологиям, имитирующим естественную профессиональную коммуникацию на иностранном языке, относятся следующие:

- проблемно-поисковые технологии: студенты получают задачи и вопросы, при решении которых предполагается активное освоение и использование изучаемого языка;
- игровые технологии: при данном формате студенты разыгрывают ситуации по ролям, пишут сценарии деловых игр, участвуют в панельном дискутировании;
- анализ кейсов или практических случаев: для разбора студентам предоставляется реальная ситуация из сферы бизнеса, данная ситуация ложится в основу для дискуссии на иностранном языке;
- проектные технологии: студенты индивидуально или в командах выполняют практико-ориентированные проекты с функциональным использованием изучаемого языка.

О теоретических основах понятия «метод проектов»

Стремление академического общества найти разумный баланс между знаниями и практическими умениями обусловлено запросами студентов при усвоении учебного материала, на данном этапе они руководствуются тезисом: *всё, что я познаю, я знаю для чего мне это надо и где, и как я могу эти знания применить.* Умение применять на практике знания является результатом сформированного механизма мышления на базе личного опыта, который в свою очередь появился благодаря познавательной и творческой деятельности при решении определенной учебной проблемы. Такая деятельность способствует развитию автономии профессиональной рефлексии, склонности к критическому мышлению, самообразованию и саморазвитию.

В 1920е годы педагог-психолог Дж. Дьюи предлагает метод проектов как альтернативу традиционному видению образовательного процесса. В российской методике ведущими специалистами (И.А. Зимней, Т.Е. Сахаровой, Е.С. Полат) даётся ряд определений понятию “метод проектов”, чьи черты сводятся к тому, что это планируемая поисково-исследовательская деятельность с практическим выходом или результатом, когда процесс этой деятельности основывается на речевом общении, при котором интеллектуально-эмоциональный контекст участников коммуникации важен и является основополагающим при решении практической задачи. Метод проектов по-

зволяет сместить акцент с механического выполнения упражнений, заданий, кейсов на активную мыслительную деятельность. А при условии, что речь идет об изучении иностранного языка, достигается цель, что язык перестает быть объектом изучения и переходит в статус средства изучения, другими словами, это естественное проявление природы языка, как средства устного и письменного общения. И поскольку иностранный язык изучается в авиационном вузе, то при таких условиях студенты черпают знания из разных областей, при этом им открывается возможность применить полученные знания на практике, сформулировать свои новые идеи и выразить их на иностранном языке.

Условия применения метода проектов на занятиях по иностранному языку в авиационном вузе

Согласно экспертным мнениям метод проектов может быть использован на любом этапе обучения при соблюдении следующих условий:

- нельзя допустить отсутствия творческой и проблемной составляющей у задачи – это нивелирует усилия студента провести исследовательскую работу и значимо применить иностранный язык в процессе коммуникации;
 - гарантировать наличие у проекта практико-ориентированных результатов – это обеспечит осознанный подход к исследованию и понимание его значимости;
 - обеспечить условия для работы индивидуально и в группах при проведении исследования, способствовать значимому обмену информацией на иностранном языке;
 - использовать исследовательские методы.[8]
- При реализации проекта на иностранном языке его структура имеет общую дидактическую основу, а именно:
- постановка цели (при тесном взаимодействии с преподавателем студенты определяют темы своего исследования, прогнозируют проблемы, выдвигают гипотезы и формулируют цели проекта);
 - составление плана исследования (преподаватель совместно со студентами обсуждает применение ряда методов исследования; студенты консультируются у преподавателя по вопросу достоверных источников информации, совместно с преподавателем студенты формулируют критерии успешного завершения исследования);
 - процесс исследования (студенты самостоятельно осуществляют сбор информации и обсуждают достоверность собранных фактов, их значимость, также студенты заняты решением промежуточных задач – подбор иллюстративного материала, демонстрация данных в формате графиков и диаграмм, подготовка доклада, написание речи);

- участие в презентации своего исследования и оценке результатов других работ. [9]

Благодаря применению метода профессионально ориентированных проектов студенты социализируются, применяя иностранный язык как средство общения, как следствие их коммуникативные навыки на иностранном языке в области профессионального общения значительно укрепляются, студенты увереннее чувствуют себя при организации самостоятельной работы, они осознанно реализуют свой творческий потенциал и при этом активируют речемыслительные и когнитивные способности на иностранном языке при решении квази-профессиональных задач.

К вопросу о творческом мышлении при обучении иностранному языку с использованием метода проектов в авиационном вузе

Проектная деятельность невозможна без развития творческого мышления у студента, следовательно, есть ряд требований, предъявляемых к организации процесса обучения:

- способствовать развитию умения правильно формулировать вопросы;
- необходимо обеспечить благоприятную атмосферу, при которой студентам будет удобно задавать вопросы и получать на них квалифицированные ответы, способствующие развитию их творческой мысли;
- важно избегать неконструктивной критики, чтобы не сломить стремление заниматься исследованием;
- способствовать стремлению учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения;
- обходить формирование традиционных решений, находить способы формулирования альтернативных идей и подходов;
- развивать воображение;
- использовать задачи открытого типа.

В свою очередь студент способен творчески решать задачу, если:

- он видит мир особенным и стремится к разрешению сложностей, предложению уникальных решений проблемы;
- студент знает и применяет на практике алгоритмы генерации идей;
- студент гибок в своем мышлении и не упирается в одно единственное выдвинутое предположение;
- студент понимает многогранность проблемы и важность деталей при ее решении;
- он не боится обратиться к своему воображению и может проанализировать гипотетические возможности своей задачи;
- студент умеет абстрагироваться от традиционных взглядов и подходов, чтобы сформулировать свое уникальное решение. [2]

При создании проекта студент проходит следующие этапы творческого процесса:

- на этапе подготовки студент осознает проблематику своего проекта и предпринимает начальные попытки найти решение;
- на этапе прокрастинации, обучающийся может быть поглощен другими делами и мыслями, он не занят непосредственно решением вопроса, но бессознательно продолжает искать пути решения своей задачи. На данном этапе важно преодолеть негативный настрой и критику, так как формулирование мысли и идеи не носит поэтапный характер, формулировка приходит целостной идеей, но процесс занимает продолжительное время;
- этап «эврика!» – этап озарения, когда приходит ясное и осознанное решение;
- этап проверки подразумевает обработку своего решения и при необходимости его модификация и корректировка. [2]

Для комфортного обучения в формате методов проектов необходимо:

- способствовать научению проведения самостоятельной исследовательской работы учащимися;
- ценить оригинальность творческой мысли студента;
- придерживаться коммуникативной направленности обучения.

Также преподаватели в этом формате используют следующие методические приемы:

- создание комфортной творческой атмосферы;
- использование на занятии заданий по развитию креативного мышления;
- создание условий конкуренции между учащимися. [1]

Организация обучения иноязычному профессиональному дискурсу с использованием метода проектов в авиационном вузе

В Московском авиационном институте на кафедре иностранных языков следуют нижеприведенному алгоритму обучения иноязычному профессиональному дискурсу:

- выделение лексических единиц для профессионального общения на иностранном языке;
- проведение интенсивной работы с аутентичными текстами, научными и научно-популярными статьями: развитие способности выделять основные факты в источнике, детализировать имеющуюся информацию путем формулирования вопросов;
- закрепление профессионального вокабуляра в условно-речевых упражнениях;
- работа с литературными источниками: поиск и анализ аутентичных текстов авиационного содержания;
- профессионально-ориентированные проекты: подготовка к презентации материалов по результатам анализа аутентичных профессиональных текстов;
- имитация иноязычного профессионального общения: дискуссия по предлагаемой презентации;

- развитие рефлексивного опыта при самооценке студентами своих презентаций;
- оценка представленного проекта студентами и преподавателем.

На первом этапе при определении основных лексических единиц, широко употребляемых в авиационной индустрии, проводится интенсивная работа с текстами общего характера по вопросам авиационной инженерии, менеджмента и управления, экономики. Студенты составляют активный словарь терминов, выполняют упражнения на использование терминов в дискуссиях. К текстам разработаны следующие задания:

- во время чтения текста найдите слова и словосочетания, связанные с авиационной индустрией, внесите их в свой активный вокабуляр;
- заполните пропуски в тексте, употребляя слова из своего активного вокабуляра;
- совместите понятия с их определениями, представленными в списке;
- задайте партнеру как можно больше вопросов, детализирующих факты, представленные в тексте;
- выберите правильное продолжение предложения;
- закончите предложение по смыслу, опираясь на контекст статьи и используя свой активный вокабуляр.

Далее на занятиях по иностранному языку студент ведет активную работу с текстом, используя различные виды чтения (ознакомительного, просмотрового, изучающего и поискового). Среди основных этапов с содержанием текстов статей студенту необходимо выделить основные идеи текста, сравнить свой список с результатами своих одноклассников. Этап сравнения результатов важен, так как это является прямой практикой решения коммуникативных задач. Также обучающиеся углубленно работают с вопросами по тексту, выделяя факты из статей, предоставляющие полезную информацию. Для четкого понимания структуры текста студенты учатся разделять текст на смысловые параграфы, давать заглавие рубрикам, сравнивать свою работу с работой своих одноклассников. Важная работа также проводится при устной передаче содержания текста, когда студенты на основе своих тезисов и планов по тексту передают информацию, при этом учатся выделять важное и второстепенное, учатся передавать факты и цифры без искажения, подтверждая свое высказывание цитатами из текста.

Следующий этап носит дискуссионный формат, что способствует активному употреблению новой терминологии и изучаемого вокабуляра. Студентам выносятся на обсуждение некоторые вопросы по прочитанным текстам с использованием определенных фраз и выражений в зависимости от задания:

- выберите одну из проблем, затронутых в тексте, и выскажите свое мнение с использованием соответствующих фраз и выражений;

- подумайте о нескольких вопросах к прочитанному тексту, затем обсудите их с одноклассниками;
- обобщите информацию, полученную из текста;
- составьте диалог по теме к указанной ситуации с учетом коммуникативной задачи;
- подготовьте презентацию по проблеме в соответствии с разработанным планом.

Четвертый шаг предполагает обучение поиску необходимой информации в профильных научных и научно-популярных журналах. Используются ресурсы электронных библиотек, а также периодические издания по заявленной тематике.

Пятый шаг направлен на обучение подготовке к презентации и представлению результатов. Студент осваивается с требованиями, предъявляемыми к структуре и наполнению его доклада.

Шестой шаг предполагает коллективное обсуждение представленного материала, организацию дискуссий.

На седьмой ступени студенты сопоставляют конечный результат своего проекта с первоначальной целью и планом реализации. Учащиеся рефлексиируют над характером своей деятельности, трудностями, с которыми они столкнулись, оценивают значимость проделанной работы с точки зрения обогащения знаний по иностранному языку, а также своего общего профессионального образования.

На завершающей стадии преподаватель оценивает уровень сформированности иноязычного профессионального дискурса. Курс успешно пройден, если:

- студент должным образом использует профессиональную терминологию в процессе коммуникации (не путает понятия, правильно произносит лексические единицы, грамматически и интонационно верно оформляет высказывание);
- студент понимает коммуникативную задачу и подбирает соответствующие средства реализации;
- в зависимости от коммуникативной цели студент может правильно сформулировать и изложить свою мысль, при необходимости переформулировать ее, если собеседник испытывает трудности при ведении диалога;
- студент владеет нормами межкультурной коммуникации и успешно демонстрирует свои умения при общении;
- для решения своих профессиональных задач студент обращается к первоисточникам на иностранном языке и свободно использует их в своей практической деятельности;
- студент активен в процессе коммуникации и с легкостью решает коммуникативные профессиональные задачи.

Работа с текстом при подготовке к проекту

При обучении чтению по специальности работа ведется на текстах небольшого объема, но насыщенных лексическим и грамматическим материалом.

И данная система соответствует логике так называемого подхода «narrow reading». Это понятие было введено в обиход Стивеном Крашеном и подразумевает чтение либо на одну тему, либо чтение произведений одного автора. Сам подход очень реалистичен и близок к тому, с чем сталкивается специалист в своей повседневной работе: прежде чем выступить по проекту с каким-либо мнением или излагать свое экспертное мнение, необходимо досконально изучить вопрос, а соответственно прочитываются большие объемы материалов при подготовке к мероприятию. Данный подход ни коим образом не ограничивает читателя, не загоняет его в рамки, но позволяет подготовить базу для дальнейшего развития.

На кафедре иностранных языков МАИ для подготовки менеджеров и инженеров в авиастроении разработаны двуязычные пособия по истории развития авиации и вертолетостроения. [5], [6] В данных пособиях методика основывается именно на этом подходе, однако, работа ведется сразу по двум языкам. Предполагается, что английский язык – это первый изучаемый иностранный язык, а французский соответственно – второй. Авторы рекомендуют пройти английскую часть прежде, чем обратиться ко французской. Так имея фоновые знания по вопросу, студенту легче будет усваивать материал и вести беседы о прочитанном. Также суть методики состоит в том, что чтение помогает решить коммуникативную задачу – это обмен экспертными мнениями по узкоспециализированным вопросам, что на самом деле и происходит в реальной жизни за стенами учебного заведения, так чтение помогает развить навыки устной речи.

Идея подхода заключается в том, что овладение структурой языка и его лексическим материалом происходит только в понятном для студента контексте, когда понимаются грамматические модели и значение слов, одновременно понимается сама идея текста. Подход тому способствует в ряде направлений:

- каждый автор обладает своим стилем, а отдельная тема сосредотачивает в себе ряд лексических единиц и вопросов по дискурсу;
- фоновые знания становятся отличным фундаментом для понимания и освоения языка. Чем больше читаем на одну тематику, тем больше ориентируемся в ней, и последующее чтение на эту же тему будет существенно проще;
- углубленное чтение по узкой теме способствует погружению в значительные объемы синтаксиса и лексики, характерных для этой области;
- такой подход также способствует решению коммуникативной задачи – это чтение ради получения ценной информации и обмена ею в соответствии с интересами собеседников

Применение мультимедиа формата при подготовке к проекту

Дискуссионные навыки на иностранном языке при обсуждении тем по специальности необходимо раз-

вивать. Даже при условии, что студент хорошо владеет материалом на родном языке и может показать хорошие навыки отстаивания своей экспертной позиции, то ситуация значительно образом может измениться при переходе на иностранный язык. Интерференция родного языка представляет собой трудность, с которой сталкиваются большинство студентов. Данный языковой барьер снимается постоянной работой преподавателя со студентами, когда наставник стимулирует более смелое использование иностранного языка при общении на специальные темы. Использование видео и аудио материалов по вопросам специальности на занятии по иностранному языку с последующим живым обсуждением и отработкой лексического и грамматического материала предоставляют отличную основу для роста знаний обучающегося, а также культивируется его уверенность в использовании языка в устном общении. Результативность такой работы может быть гарантирована только при наличии системности к подходу. Иными словами, у студентов должна возникать естественная потребность и мотивация к эффективному взаимодействию на иностранном языке, для этого на кафедре разработаны пособия по совершенствованию навыков обсуждения и презентаций на иностранном языке для специалистов управления и информационных технологий в области авиации. Специфика этих пособий заключается в том, что здесь одновременно прорабатываются темы общего делового характера и вопросы специальности. Занятия строятся с вводной беседы с последующей работой с подкастом аудио или видео формата, что сопровождается проработкой текста по теме и завершается заключительной беседой в группе с использованием активного вокабуляра и грамматических явлений. Поскольку тема рассматривается с различных точек зрения и в разных форматах (к примеру, студенты имели возможность послушать интервью специалиста по вопросу, также посмотрели репортаж по теме, изучили текстовый материал), то можно с уверенностью сказать, что у обучающегося в арсенале появляется достаточное количество языковых единиц для формирования и выражения своего экспертного мнения на иностранном языке. [3], [4]

Заключение

Языковые знания и знания по специальности благодаря проектной деятельности интегрируются, что позволяет обучающимся увидеть практическую пользу в учебном процессе для своей будущей профессиональной деятельности. Такая деятельность становится мотивационной основой для дальнейшего профессионального и личностного роста студента, а в учебной среде создает эффективные условия для обучения иностранному языку.

Литература

1. Абрамова И.Е., Ананьина А.В., Шерехова О.М., Шишмолина Е.П. Аудиторный билингвизм. Мо-

делирование иноязычного пространства в нелингвистическом вузе: монография. Санкт-Петербург: Лань, 2019.

2. Буковский С.Л. Основы креативно-экзистенциального обучения иностранным языкам: монография., Москва: «Прометей», 2019
3. Глоткина А.А. English communication 3.0. Advance your discussion, debating and presentation skills. «Aviation Management»: учебное пособие/ А.А. Глоткина. – Москва: РУСАЙНС, 2020
4. Глоткина А.А. English communication 3.0. Advance your discussion, debating and presentation skills. «Information Technology»: учебное пособие/ А.А. Глоткина. – Москва: РУСАЙНС, 2020
5. Глоткина А.А., Ременникова И.А. First flights. Premiers vols. Воздухоплавание. Начало: учебно-методическое пособие / А.А. Глоткина, И.А. Ременникова. – Москва: РУСАЙНС, 2020
6. Глоткина А.А., Ременникова И.А. История развития вертолетостроения: учебно-методическое пособие / А.А. Глоткина, И.А. Ременникова. – Москва: РУСАЙНС, 2021
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. 2-е издание. – М.: ЛУЧ, 2018
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000
9. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: изд. центр «Академия», 2010
10. Работодатели назвали самых невостребованных молодых специалистов // [электронный ресурс]: <https://news.mail.ru/society/47819876/>Дата обращения 7.01.2022
11. Dewey J. How We Think. Lexington: Heath, 1910

PROJECT METHOD AS AN EFFECTIVE APPROACH TO TEACH FOREIGN LANGUAGES AT AVIATION INSTITUTES

Glotkina A.A.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article dwells on the problem of teaching foreign languages effectively at aviation institutes. Applying alternative methods of training foreign languages increases efficiency of studying and it proves that students' motivation is rising while they study a foreign language for their further professional purposes. The project method could be added to the list of productive methods, as, while working making research, students cope with language and psychological barriers, moreover, they upgrade their professional skills. The article illustrates the steps of organising this type of activity, there is information about the techniques how to apply this method taking into account the current requirements of students. The article presents the analysis of advantages of this format. The author underlines the major frequent issues when students face the preparation for the project.

Keywords: foreign languages training, methods of teaching foreign languages, project method, projects, language barrier, psychological barrier, motivation.

References

1. Abramova I.E., Anan'ina A.V., Sherekhova O.M., Shishmolina E.P. Bilingualism in the classroom. Creating foreign language education space at non-linguistic universities: The scientific study. Saint-Petersburg: Lan', 2019.
2. Bukovsky S.L. The basic elements of language teaching in a creative and existential way: The scientific study, Moscow: «Prometey», 2019
3. Glotkina A.A. English communication 3.0. Advance your discussion, debating and presentation skills. «Aviation Management»: booklet., A.A. Glotkina – Moscow: RuScience, 2020
4. Glotkina A.A. English communication 3.0. Advance your discussion, debating and presentation skills. «Information Technology»: booklet/ A.A. Glotkina – Moscow: RuScience, 2020
5. Glotkina A.A., Remennikova I.A. First flights. Premiers vols. Aviation. Start: booklet/ A.A. Glotkina, I.A. Remennikova. – Moscow: RuScience, 2020
6. Glotkina A.A., Remennikova I.A. The history of helicopter design: booklet /A.A. Glotkina, I.A. Remennikova. – Moscow: RuScience, 2021
7. Klarin M.V. Innovative models of training: The study of world experience. The scientific study. 2nd edition. – М.: LUCh, 2018
8. Polat E.S. Project method at foreign language lessons // Foreign languages at school. – 2000
9. Polat E.S. Modern pedagogical technologies and information technologies in the educational system. – М.: publishing house «Academy», 2010
10. Employers pointed the most useless specialties// URL: <https://news.mail.ru/society/47819876/> Access: 7.01.2022
11. Dewey J. How We Think. Lexington: Heath, 1910

Становление и развитие отечественной образовательной филателии: педагогический аспект

Громов Юрий Владимирович,

старший преподаватель; кафедра социальной безопасности,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена
E-mail: gromow9956@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы становления и развития образовательной филателии в нашей стране с 1966 года. Выбор периода исследования объясняется тем, что образовательная филателия по массовости применения с 1966 по 1986 годы достигла наивысшего подъема. В последнее десятилетие исследователи во многих странах мира все чаще прибегают к использованию филателистических средств в научных исследованиях, а также филателия рассматривается как дидактический ресурс для различных дисциплин и как средство повышения познавательной активности обучаемых на разных уровнях образования. Вместо кружка и клуба юных филателистов предлагается филателистическая образовательная площадка на базе музея факультета университета или школы. Современная образовательная филателия имеет тенденции развития по следующим направлениям: использование филателистических средств для познавательной активности обучаемых; разработка новых образовательных технологий на основе филателистического материала; проведение исследований с использованием филателистических средств; включение филателистических, научных, творческих выставок в образовательный процесс школы и вуза.

Ключевые слова: образовательная филателия, кружок, клуб филателистов, образовательная филателистическая площадка, исследования на основе филателистических средств.

Рассмотрим развитие образовательной филателии в нашей стране в период его наивысшего подъема 1966–1986 гг. К 1966 году в стране насчитывалось 6 кружков и клубов юных филателистов (КЮФ) численностью 349 членов. В 1968 году было образовано 445 КЮФов численностью свыше 16000 членов. К 1984 численность юных филателистов превышала 200000 членов [3, с.11]. В 1980-е годы ежегодно проводилось около 2500 юношеских филателистических выставок от клубных до всесоюзных [3, с.13].

В становлении и развитии образовательной филателии большой вклад внесло министерство просвещения нашей страны. Так, в письме Министра просвещения СССР № 6-М от 11 марта 1967 года «О кружках (клубах) юных филателистов», адресованном министрам просвещения (народного образования) союзных республик, в частности говорится: «Министерство просвещения СССР рекомендует всемерно поощрять создание в школах кружков и (клубов) юных филателистов; использовать филателию в учебно-воспитательной работе школ; создавать из коллекционных материалов наглядные учебные пособия, тематические стенды и выставки» [9, с. 88–89].

Министерством просвещения СССР и Правлением ВОФ были разработаны и одобрены: «Положения о юношеской секции ВОФ, а также краткие указания о программе и методике проведения занятий в кружках и клубах юных филателистов» [9, с. 89]. Был создан Совет по руководству юношеской секцией, куда вошли представители Министерств просвещения СССР, РСФСР, Академии педагогических наук СССР и других организаций [9, с. 89].

В 1981 году Управлением учебных заведений министерства просвещения СССР была подготовлена и направлена во все педагогические учебные заведения программа для факультетов общественных профессий (ФОП) «Основы советской филателии» [11, с. 54]. В письме Начальника управления учебных заведений № 401–11–09/12 от 6.04. 1984 «О расширении подготовки на ФОП руководителей клубов (кружков) юных филателистов» которое было направлено в адрес ректоров педагогических институтов и директоров педагогических училищ, подчеркивается, что «...филателия имеет большое воспитательное значение. Занятие филателией способствуют расширению и углублению знаний учащихся, прививают интерес к изучению политических и исторических событий, природы, памятников материальной культуры, достижений науки и искусства, формируют

любовознательность, художественный вкус, любовь к прекрасному» [11, с. 53–54].

Управление учебных заведений Министерства просвещения СССР рекомендовало ректорам педагогических институтов и директорам педагогических училищ: «повсеместно организовать на факультетах общественных профессий подготовку будущих учителей к филателистической работе со школьниками, обратив особое внимание на вооружение их методикой использования филателии на уроках и во внеклассной работе, организации и руководства клубами и кружками юных филателистов» [11, с.54]. Эта работа была поддержана всеми существующими на тот момент современными техническими средствами агитации и пропаганды. На таблицах 1–4 представлен перечень диафильмов, кинофильмов, грампластинок, магнитофильмов по коллекционированию на филателистические темы для кружков и клубов юных филателистов [10, с.107–110].

Таблица 1. Диафильмы по коллекционированию, выпущенные московской студией «Диафильм»

| № | Название | Год выпуска |
|---|-----------------------------------|-------------|
| 1 | Рассказывают марки твоей страны | 1967 |
| 2 | Вести приходят так | 1968 |
| 3 | Говорит почтовая открытка | 1970 |
| 4 | Знаешь ли ты как собирать марки? | 1971 |
| 5 | Длинные истории о маленькой марке | 1971 |
| 6 | Филателистические принадлежности | 1974 |

Таблица 2. Кинофильмы по коллекционированию

| № | Название | Киностудия | Год выпуска |
|---|--------------------------|--|-------------|
| 1 | Серьезные чудачества | Центральная студия документальных фильмов | 1963 |
| 2 | Визитная карточка страны | Таллин-фильм | 1969 |
| 3 | Мир увлеченный | Киевская студия хронико-документальных фильмов | 1971 |
| 4 | Удивительный мир марки | Ленинградская студия научно-популярных фильмов | 1973 |
| 5 | О почтовой марке | Ленинградская студия научно-популярных фильмов | 1974 |

Таблица 3. Грампластинки на филателистические темы, выпущенные фирмой «Мелодия» (по заказу Главного управления по распространению печати «Союзпечать» Министерства связи СССР)

| № | Название | Год выпуска |
|---|--|-------------|
| 1 | Филателия – доступный и полезный вид коллекционирования. Покупайте филателистическую продукцию | 1971 |

Окончание

| № | Название | Год выпуска |
|----|--|-------------|
| 2 | Как собирать почтовые марки | 1971 |
| 3 | Тематическое и хронологическое коллекционирование. Советские почтовые марки | 1971 |
| 4 | Филателистическая терминология. Конверты первого дня | 1971 |
| 5 | Филателистические пособия. Филателистические принадлежности | 1971 |
| 6 | Филателия – доступный и полезный вид коллекционирования | 1973 |
| 7 | Как собирать почтовые марки. Тематические и хронологические коллекции советской почтовой марки | 1973 |
| 8 | Филателистическая терминология. Конверты первого дня | 1973 |
| 9 | Покупайте филателистическую продукцию | 1973 |
| 10 | Филателистические пособия. Филателистические принадлежности | 1973 |

Таблица 4. Магнитофильмы на филателистические темы (выпущены Государственным Домом радиовещания и звукозаписи Главного управления по распространению печати «Союзпечать» Министерства связи СССР)

| № | Название | Год выпуска |
|----|--------------------------------------|-------------|
| 1 | Тематическое коллекционирование | 1973 |
| 2 | По ленинским местам | 1973 |
| 3 | Космос на марках | 1973 |
| 4 | Спорт на марках | 1973 |
| 5 | Флора на марках | 1973 |
| 6 | Фауна на марках | 1973 |
| 7 | Искусство на марках | 1973 |
| 8 | Их подвиг будет жить в веках | 1973 |
| 9 | Карманная энциклопедия | 1973 |
| 10 | Советские почтовые марки | 1973 |
| 11 | Филателистические пособия | 1973 |
| 12 | Филателистические принадлежности | 1973 |
| 13 | Картмаксимумы | 1973 |
| 14 | Что такое гашение | 1973 |
| 15 | Значки с филателистической тематикой | 1973 |

Пропаганду детской и юношеской филателии постоянно вели газета «Пионерская правда», журналы «Пионер», «Филателия СССР», республиканские и местные органы молодежной печати. Совместно с «Пионерской правдой» и «Филателией СССР» ежегодно проводились Всесоюзные конкурсы юных филателистов [4, с.10].

Активной формой работы юношеской секции стали филателистические выставки, которых ежегодно проводилось более 2500 с показом 10000–11000 работ юных коллекционеров [4, с.10]. Каждая, даже небольшая выставка – это, прежде

всего, итог работы. Экспонируя коллекцию, участник выставки показывает результаты своего творческого труда, выслушивает мнение жюри, посетителей выставки, своих товарищей. Участие в выставке помогает экспоненту совершенствовать свои знания и накапливать опыт, вырабатывает самокритичное отношение к работе, развивает умение работать в команде.

Важным событием стали Всесоюзные юношеские выставки в Ереване, Киеве, Минске, Москве, Таллинне. Коллекции юных филателистов экспонировались на многих международных и всемирных выставках. С 1972 года проводились сборы юных филателистов и Международный детский фестиваль – «Пусть всегда будет солнце» во всесоюзном пионерском лагере «Артек» [4, с.10].

Особый интерес для нас представляет филателистическая выставка «Филателия – школе», которая проходила с 23 марта по 13 апреля 1986 года в Мраморном зале Государственного музея этнографии народов СССР в Ленинграде. На выставке были представлены коллекции юных и опытных филателистов Ленинграда, Ленинградской области, Москвы, Еревана, Латвии, Эстонии, также на выставке была размещена экспозиция «Дети Страны Советов» из государственного собрания Центрального музея связи имени А.С. Попова. Более 50 коллекций разместились по разделам: астрономия, биология, география, история, литература, русский язык, физика, эстетика и искусство. Из книги отзывов выставки: «Впечатление огромное. Подбор материалов активизирует познавательную деятельность детей, развивает и обогащает их... Учителя школы № 253 г. Ленинграда» [5, с.16].

Филателистические образовательные выставки в СССР носили массовый характер, и они играли большую роль в пропаганде существующей тогда идеологии и имели большую поддержку со стороны министерства просвещения, министерства культуры, профсоюзов, ЦК ВЛКСМ. До 1992 года ВОФ, позднее Союз филателистов (СФ СССР) был официальным подразделением Министерства связи СССР, поэтому все вопросы материального обеспечения решались государством. После 1992 года эта практика прекратилась, что привело к снижению численности организаций и количеству проводимых мероприятий. Особенностью современных филателистических выставок является их меньший объем по сравнению с выставками, проводимыми в СССР.

В современной России большую роль по развитию образовательной филателии играет деятельность Центрального музея связи им. А.С. Попова, где с 2010 года проводятся научно-практические семинары по истории почты и филателии. В таблице 5 представлена тематика научно-практических семинаров по истории почты и филателии в ЦМС им. А.С. Попова [1,8].

С 2008 года по настоящее время в РГПУ им. А.И. Герцена успешно работает образовательная площадка «Герценовский филателист». Эта

форма существует вместо кружка и клуба филателистов в образовательном учреждении. Университетская площадка работает на базе музея факультета безопасности жизнедеятельности, который сотрудничает в проведении выставочной деятельности с другими музеями. С 2014 года по настоящее время студенты принимают участие в Межрегиональной филателистической выставке «Петербургский вернисаж. Неделя почтовых коллекций» проводимых ежегодно ЦМС им А.С. Попова. П.В. Станкевич считает, что «использование филателистического знания в системе подготовки будущих специалистов позволяет внедрение нового образовательного контента, ориентированных на формирование у школьников социально-значимых знаний» [13; с. 65]. Мы считаем, что именно студенты педагогических вузов, которые получили практику работы с юными филателистами в период своей педагогической практике в школе, могут сегодня активизировать работу по развитию образовательной филателии в современной школе на новом уровне с использованием современных технических средств.

Таблица 5. Научно-практические семинары по истории почты и филателии в Центральном музее связи им. А.С. Попова 2010–2021 гг.

| № | Тема семинара | Год |
|----|---|------|
| 1 | По итогам проекта «Нулевая верста» | 2010 |
| 2 | Космическая филателия | 2011 |
| 3 | Коллекции представляют историю | 2012 |
| 4 | Спортивная филателия. Олимпийское движение | 2013 |
| 5 | Почтовая марка – объект культурного наследия | 2014 |
| 6 | Когда приходит почта полевая | 2015 |
| 7 | Филателия и молодежь | 2016 |
| 8 | Опыт участия в отечественных и международных филателистических выставках | 2017 |
| 9 | Почтовая марка и почтовая карточка: творцы, создатели и коллекционеры | 2018 |
| 10 | Почта. Филателия. Филокартия. Историко-культурное значение. | 2019 |
| 11 | Тема войны в почтовой корреспонденции на знаках почтовой оплаты и открытках | 2020 |
| 12 | Сохранение культурного наследия и исторического единства России на знаках почтовой оплаты в музеях и частных коллекциях | 2021 |

Почтовые марки Российской Федерации обладают большим образовательным потенциалом. В Российской Федерации с 1992 года по 2021 год включительно выпущено 2857 различных почтовых марок и блоков. На почтовых марках нашли отражение все актуальные события в жизни нашей страны. Почтовая марка является дидактическим средством для изучения многих дисциплин. С 2012 года Российская Федерация является председателем Всемирной ассоциации по развитию филателии (ВАРФ). Это событие свидетель-

ствует о том, что все мировое сообщество признало Россию лидером в этой сфере [7; с. 65].

С 18 по 22 июня 2021 года в Бресте (Беларусь) прошла Международная филателистическая выставка «Брест-2021», посвященная 80-летию начала обороны Брестской крепости и 50-летию мемориального комплекса «Брестская крепость – герой». На выставке экспонировалось 70 коллекций из Азербайджана, Армении, Беларуси, Германии, Израиля, Молдовы, России, Чехии. В юношеском классе 6 работ из России были удостоены медалями выставки не ниже серебряной [6]. С 19 по 22 ноября 2021 года в Афинах (Греция) прошла Европейская филателистическая выставка NOTOS 2021, посвященная празднованию 200-летия войны за независимость Греции. В выставке приняли участие коллекционеры из 33 стран. В юношеском классе из России была представлена работа Екатерины Филобок, которая, по решению международного жюри, была награждена позолоченной медалью [2].

А.В. Стрыгин считает, что «...в мире наблюдается активное слияние филателистических и иного характера исследований. Так, в Испании, Португалии, США, КНР, Франции, Греции, на Кипре, практически во всех странах Латинской Америки помимо учебных выпускных квалификационных работ активно защищаются магистерские и докторские диссертации» [14; с.10]

П.В. Станкевич считает, что «образовательная филателия на современном этапе развития все активнее становится одним из важных компонентов системы будущих педагогов по основным видам профессиональной деятельности: педагогическому, методическому и культурно-просветительскому» [12; с.11].

Мы считаем, что современная образовательная филателия должна развиваться по следующим направлениям: использование филателистических средств для познавательной активности обучаемых; разработка новых образовательных технологий на основе филателистического материала; проведение исследований с использованием филателистических средств; включение филателистических, научных, творческих выставок в образовательный процесс школы и вуза.

Литература

1. Бакаютова Л.Н. Научно-практические семинары по истории почты и филателии // почтовая связь техника и технологии. 2019. № 8. С. 7–13.
2. Бородин А.А. Каталоги знаков почтовой оплаты награждены медалями Европейской филателистической выставки NOTOS 2021. Официальный сайт АО «Марка» URL: <https://rusmarka.ru/filateliacover/newsrussiafilatelia/n/143985.aspx> (дата обращения 24.12.2021)
3. Всесоюзное общество филателистов. Информационно-справочный материал. М.: ВОФ. 1986. 16 с.

4. 25 лет Союзу филателистов СССР: основные этапы развития филателистического движения в нашей стране. М.: СФР СССР. 1991. 32 с.
5. Глазунов С. Быть школьной филателией! // Филателия СССР. 1986. № 7. С. 16–20.
6. Малиновский О.Б. Международная филателистическая выставка «БРЕСТ – 2021». Официальный сайт АО «Марка» URL: <https://rusmarka.ru/filateliacover/newsrussiafilatelia/n/143742.aspx> (дата обращения 23.12.2021)
7. Россия в третий раз избрана председателем Всемирной ассоциации развития филателии. Официальный сайт АО «Марка» URL: <https://rusmarka.ru/news/n/143981.aspx> (дата доступа 12.12.2021).
8. Сохранение культурного наследия и исторического единства России на знаках почтовой оплаты в музеях и частных коллекциях: Сборник методических материалов XII научно-практического семинара по истории почты, филателии и филокартии / науч. ред. Л.Н. Бакаютова, А.А. Бородин. СПб.: ЦМС им. А.С. Попова, 2021. 307 с.
9. Справочник активиста Всесоюзного общества филателистов (ВОФ). М.: «Радио и связь» 1972. 128 с.
10. Справочник активиста Всесоюзного общества филателистов. М.: «Связь» 1975. 168 с.
11. Справочник активиста Всесоюзного общества филателистов 1985. М.: «Радио и связь» 1986. 120 с.
12. Станкевич П.В., Громов Ю.В. Новые возможности образовательной филателии // Почтовая связь. Техника и технологии. 2017. № 1. С. 7–11.
13. Станкевич П.В. Громов Ю.В. Опыт использования филателии в системе подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности // Научное мнение. 2018. № 12. С. 64–68.
14. Стрыгин А.В. Громов Ю.В. Филателия не только хобби, искусство, но и наука // Независимая газета. 2021. № 269. 8 декабря. С. 10.

ORIGIN AND DEVELOPMENT OF RUSSIAN EDUCATIONAL PHILATELY: PEDAGOGICAL ASPECT

Gromov Yu.V.

Herzen State Pedagogical University of Russia

The article discusses origin and development of educational philately in Russia starting from 1966. This period of study is selected because educational philately reached its climax from 1966 to 1986 in terms of large-scale involvement. In the last decade, researchers in many countries have been using philatelic means in scientific research, while philately is treated as a didactic resource for various disciplines and as a way to increase cognitive activity of students at different levels of education. Instead of a hobby society or community club of young philatelists, it is proposed to arrange philatelic educational platform on the base of a museum at a university department or school. Modern educational philately tends to develop in the following directions: use of philatelic means to develop cognitive activities of students; development of new educational technologies based on philatelic material; research using philatelic means; inclusion of philatelic, research, creative exhibitions in secondary or higher education.

Keywords: educational philately, hobby society, philatelic club, educational philatelic platform, research based on philatelic means.

References

1. L.N. Bakytova Scientific and Practical Seminars on the History of Mail and Philately // Postal Communication. Engineering and Technology. 2019. No. 8. P. 7–13.
2. A.A. Borodin Catalogs of Postage Stamps Awarded with Medals of the European Philatelic Exhibition NOTOS 2021. Marka JSC Official Website URL: <https://Rusmarka.Ru/Filateliacover/Newsrussiafilatelia/N/143985.aspx> (date of access 24.12.2021)
3. All-Union Society of Philatelists. Information and Reference Material. Moscow: Publishing House of All-Union Society of Philatelists. 1986. 16 P.
4. 25 Years of the Union of Philatelists of the USSR: Main Stages in Development of Philatelic Movement in our Country. Moscow: Publishing House of the Union of Philatelists of the USSR. 1991. 32 P.
5. S. Glazunov School Philately will Exist! // Philately of the USSR. 1986. No. 7. P. 16–20.
6. O.B. Malinovsky International Philatelic Exhibition BREST-2021. Marka JSC Official Website URL: <https://Rusmarka.Ru/Filateliacover/Newsrussiafilatelia/N/143742.aspx> (date of access: 23.12.2021)
7. Russia Elected Chairman of the World Association for the Development of Philately for the Third Time. Marka JSC Official Website URL: <https://Rusmarka.Ru/News/N/143981.aspx> (date of access 12.12.2021).
8. Preservation of the Cultural Heritage and Historical Unity of Russia in Postage Stamps in Public Museums and Private Collections: Collection of Resource Materials of the XII Scientific and Practical Seminar on the History of Mail, Philately and Philocartography / Scientific Editors L.N. Bakytova, A.A. Borodin. Saint Petersburg: Publishing House of A.S. Popov Central Museum of Communications, 2021. 307 P.
9. Directory of an Activist of the All-Union Society of Philatelists (AUSP). Moscow: Radio and Communication 1972. 128 P.
10. Directory of an Activist of the All-Union Society of Philatelists. Moscow: Communication 1975. 168 P.
11. Directory of an Activist of the All-Union Society of Philatelists 1985. Moscow: Radio and Communication 1986. 120 P.
12. P.V. Stankevich, Yu.V. Gromov New Opportunities for Educational Philately // Postal Communication. Engineering and Technology. 2017. No. 1. P. 7–11.
13. P.V. Stankevich, Yu.V. Gromov Experience of Using Philately in Life Safety Training of Teachers-to-be // Scientific Opinion. 2018. No. 12. P. 64–68.
14. A.V. Strygin, Yu.V. Gromov Philately is not Only a Hobby or Art, it is a Science // Nezavisimaya Gazeta. 2021. No. 269. December 8. P. 10.

Применение программированного обучения гимнастов с использованием специального тренажера

Приходько Нина Кузьминична,

канд. пед. наук, доцент кафедры ФВС, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: nauka_v_pede@mail.ru

Закасовская Ирина Николаевна,

тренер 2 категории СШОР «Мастер»
E-mail: zairina0373@rambler.ru

Спортивная гимнастика – вид спорта, входящий в программу Олимпийских игр. Соревнования по спортивной гимнастике включают в себя состязания в упражнениях на различных снарядах, в том числе и в опорном прыжке. Показано, что опорные прыжки в спортивной гимнастике – упражнения, которые выполняются представителями и женской и мужской гимнастики. В работе показано, что обучению опорным прыжкам должна предшествовать предварительная подготовка, направленная на формирование умений и навыков, необходимых для выполнения различных прыжков, а также на укрепление и развитие мышц, преимущественно участвующих при их выполнении. В данной статье рассматриваются возможность применения программированного обучения опорным прыжкам и целесообразность внедрения специального тренажера на начальном этапе подготовки гимнастов.

Ключевые слова: спортивная гимнастика, начальная подготовка, опорный прыжок, учебно-тренировочный процесс.

В самом общем смысле изучение основ техники начинается с освоения устойчивого приземления. Далее, осваиваются техника разбега, прыжок с одной ноги на две и толчок ногами, техника первой безопорной фазы прыжка, толчок руками и, наконец, техника движений безопорной фазы после толчка руками. При такой последовательности новые двигательные навыки как бы наслаиваются один на другой и успешно формируется навык прыжка в целом [1].

Первый предварительный педагогический эксперимент проводился в течение 2-х месяцев на базе СШОР «Мастер» отделение спортивной гимнастики г. Хабаровска. В эксперименте приняли участие 12 гимнасток 2 спортивного разряда, в возрасте 9–10 лет, умеющие выполнять опорный прыжок «переворот вперед» и, обладающие потенциальными возможностями для дальнейшего совершенствования качества исполнения этого прыжка.

Для проведения эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная, по 6 гимнасток в каждой группе, практически, с одинаковой физической и технической подготовленностью.

Оценка начального уровня физической подготовленности испытуемых и определение различий между экспериментальной и контрольной группами перед педагогическим экспериментом проводилась посредством контрольных испытаний.

Контрольные испытания не выявили достоверных различий в физической подготовленности гимнасток экспериментальной и контрольной групп. Значения критерия Вилксона-Манна-Уитни между результатами по физической подготовленности были равны: $U = 35$, $U = 41$, $U = 33$, $U = 38$, $U = 34(p^0,05)$.

Для определения уровня технической подготовленности гимнасток в начале эксперимента проводились контрольные испытания на качество выполнения опорного прыжка «переворотом вперед». Оценка за выполнение прыжка производилась по десятибалльной системе тремя судьями, имеющими судейскую категорию. Величина сбавок за технические ошибки выполнения определялась на основе правил соревнований по спортивной гимнастике. Кроме этого, в каждом прыжке регистрировалась длительность фазы полета после толчка руками, как одного из основных критериев качества опорного прыжка.

Предварительные контрольные испытания не выявили существенных различий в технической подготовке гимнастов. Значения критерия

Вилсона-Манн-Уитни между группами равны ($U = 34$, $p^0,05$), продолжительность фазы полета после толчка руками – $U = 41$, $p^0,05$.

Занятия в экспериментальной и контрольной группах проводились 3 раза в неделю. Всего было проведено 20 занятий. Условия проведения тренировочных занятий в группах были идентичными, общий объем нагрузок был одинаков. Занятия в контрольной группе проводились постоянными тренерами с использованием общепринятых методов обучения. Гимнастки экспериментальной группы тренировались по предложенной нами обучающей программе, включающей подводящие упражнения на тренажере, для изучения и совершенствования техники выполнения толчка руками в опорном прыжке «переворотом вперед».

На первом занятии гимнастки экспериментальной группы были ознакомлены с принципами действия, правилами пользования тренажером и содержанием обучающей программы. Программный материал выполнялся в строгой последовательности – простые подводящие упражнения для совершенствования техники выполнения толчка руками, затем выполнялись упражнения на тренажере. При помощи секундомера фиксировалась длительность отталкивания руками, соответственно вносилась коррекция в технику выполнения толчка посредством изменения положения туловища (прогнутое или согнутое в грудной части), положение головы (наклонное или приподнятое), рук (расслабленное или напряженное, и изменения угла в плечевых суставах перед постановкой рук на опору. Кроме того, давались методические указания в выполнении толчка «взрывного» характера [2]. Так как, большинство гимнасток не полностью используют свои возможности, давались указания заканчивать толчок руками активным резким сгибанием кистей, применяя финальное усилие. Упражнение выполнялось в 2 подхода по 3 раза.

После выполнения упражнений на тренажере гимнасткам предлагалось выполнить по 8 опорных прыжков с установкой на длительную по времени фазу полета после толчка руками. В процессе выполнения прыжков сообщалось и записывалось длительность отталкивания руками и продолжительность второй фазы полета, указывались ошибки в технике выполнения отталкивания и давались конкретные рекомендации к их исправлению.

Применение обучающей программы и специального тренажера в значительной мере способствовало повышению познавательного интереса у гимнасток, позволило творчески подходить к выполнению собственных действий, осознавать и исправлять ошибки в технике выполнения опорных прыжков. Уже на третьем занятии гимнастки экспериментальной группы заметно улучшили качество выполнения прыжков, увеличилась продолжительность полетной фазы [3].

Через две недели, после начала педагогического эксперимента, были проведены промежу-

точные контрольные испытания по технической подготовленности гимнасток обеих групп. Сравнительный анализ результатов испытаний показал, что гимнастки экспериментальной группы улучшили качество выполнения опорного прыжка. Продолжительность фазы полета после отталкивания руками увеличилась в среднем на 0,027с, что составило прирост в 4%. Улучшение результатов статистически достоверно ($U = 16$, $p^0,01$).

Средняя оценка за качество выполнения опорного прыжка «переворот вперед» увеличилась на 0,4 балла, прирост составил 5,3% ($U = 10$, $P^0,01$). Продолжительность полетной фазы в экспериментальной группе больше, чем контрольной на 0,025 с ($U = 19$, $p^0,05$), оценка за технику выполнения опорного прыжка выше на 0,3 балла соответственно ($U = 18$, $p^0,05$). Различия статистически достоверны.

В процессе совершенствования техники выполнения опорного прыжка «переворот вперед», задачей последующих учебно-тренировочных занятий явилось значительное улучшение качества выполнения прыжка, достижение максимальной продолжительности второй полетной фазы и приближение длительности отталкивания руками к ее оптимальному значению. С этой целью использовались методические приемы, с помощью которых устранялись ошибки в технике выполнения, обучающая программа применялась последовательно, вносилась коррекция при использовании средств срочной информации.

На заключительном занятии были проведены контрольные испытания по технической подготовленности экспериментальной и контрольной групп. Сравнительный анализ результатов испытаний выявил значительное улучшение показателей технической подготовленности гимнасток экспериментальной группы. Относительно исходных данных, продолжительность второй полетной фазы, увеличилась в среднем на 0,048 с, что составило прирост результата 4,8%.

Средняя оценка за качество выполнения прыжка увеличилась на 0,6 балла, прирост составил 7,1%. Длительность отталкивания руками приблизилась к оптимальной на 0,007 с. В контрольной группе прирост показателей технической подготовленности гимнасток слабо выражен. Продолжительность второй полетной фазы увеличилась в среднем на 0,014 с, что составило прирост 2,1%. Оценка за качество выполнения опорного прыжка увеличилась на 0,1 балла, прирост составил 1,2%.

Сравнительный анализ результатов заключительных контрольных испытаний выявил статистически достоверные различия в технической подготовленности гимнасток экспериментальной и контрольной групп. Качество выполнения опорного прыжка «переворот вперед» у гимнасток экспериментальной группы было значительно выше, чем у гимнасток контрольной группы. Продолжительность второй фазы полета в экспериментальной группе (в среднем) больше, чем в контрольной на 0,038 с ($U = 69$, $p^0,01$), средняя оценка за тех-

нику выполнения опорного прыжка, соответственно, выше на 0,5 балла ($U = 12$, $r^{0,01}$).

Педагогический эксперимент, проведенный с гимнастками, подтвердил наше предположение о том, что применение в учебно-тренировочном процессе обучающей программы и специального тренажера, использование средств срочной информации, повышают эффективность процесса обучения опорным прыжкам.

Литература

1. Гавердовский Ю.К. Техника гимнастических упражнений. / Ю.К. Гавердовский. – М.: Терра – спорт, 2002. – 508 с.
2. Журавина М.Л. Гимнастика. / Под редакцией М.Л. Журавина, Н.К. Меньшикова. – М., Академия, 2001. – 448 с.
3. Когут Б.М., Замараев В.А., Санигурский Г.Ю. Перспективы и возможности использования новых технологий в анатомии, спортивной морфологии и спортивной тренировке. / Б.М. Когут, В.А. Замараев, Г.Ю. Санигурский // Материалы V межрегиональной методической конференции. – Хабаровск, 1997. – С. 34–35
4. Русин В.Я. Перекрестный эффект и его механизмы при адаптации к мышечным нагрузкам. / В.Я. Русин // Физиологические проблемы адаптации. – Тартау, 1984. – С. 89–90.
5. Яковлев Н.Н. Обмен орнитина и адаптация к повышенной мышечной деятельности. /

Н.Н. Яковлев // Физиологический журнал им. Сеченова. – Москва, 1979. – С. 89–90

APPLICATION OF PROGRAMMED LEARNING GYMNASTS USING SPECIAL SIMULATOR

Prikhodko N.K., Zakasovskaya I.N.

Pacific State University; SSHOR "Master"

Artistic gymnastics is a sport included in the program of the Olympic Games. Artistic gymnastics competitions include competitions in exercises on various apparatus, including in the vault. It is shown that vaults in artistic gymnastics are exercises that are performed by representatives of both female and male gymnastics. The work shows that training in vault jumps should be preceded by preliminary training aimed at developing the skills and abilities necessary to perform various jumps, as well as strengthening and developing the muscles that are mainly involved in their implementation.

This article discusses the possibility of using programmed training in vaults and the feasibility of introducing a special simulator at the initial stage of training gymnasts.

Keywords: artistic gymnastics, initial training, vault, educational and training process.

References

1. Gaverdovsky Yu.K. Technique of gymnastic exercises. / Yu.K. Gaverdovsky. – M.: Terra – sport, 2002. – 508 p.
2. Zhuravina M.L. Gymnastics. / Edited by M.L. Zhuravina, N.K. Menshikov. – M., Academy, 2001. – 448 p.
3. Kogut B.M., Zamaraev V.A., Sanigursky G. Yu. Prospects and possibilities of using new technologies in anatomy, sports morphology and sports training. / B.M. Kogut, V.A. Zamaraev, G. Yu. Sanigursky // Materials of the V Interregional methodological conference. – Khabarovsk, 1997. – P. 34–35
4. Rusin V. Ya. Cross effect and its mechanisms in adaptation to muscular loads. / V. Ya. Rusin // Physiological problems of adaptation. – Tartau, 1984. – P. 89–90.
5. Yakovlev N.N. Ornithine metabolism and adaptation to increased muscle activity. / N.N. Yakovlev // Sechenov physiological journal. – Moscow, 1979. – P. 89–90.

Формирование познавательного интереса к истории и правовой культуре страны как инструмент мотивации обучения иностранному языку

Коган Юлия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Крымский филиал Российского государственного университета правосудия
E-mail: koganjul@mail.ru

В предлагаемой статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса к истории и правовой культуре англоязычных стран у студентов юридических высших учебных заведений на занятиях по иностранному языку как одного из факторов становления всесторонне развитой современной личности. Автором детально анализируется сущностная характеристика понятий «интерес», «познание», очерчена их функциональная значимость. Обозначена важность и эффективность использования страноведческого материала как мощного стимула для изучения иностранного языка, развития навыков и умений аналитического изучения зарубежной культуры других народов в сопоставлении с культурой своей страны, так и для формирования устойчивого познавательного интереса студентов-будущих юристов к мировой культуре, истории, правовым явлениям и правовой культуре стран изучаемых языков.

Ключевые слова: познавательный интерес, иностранный язык, английский язык, страноведческий материал, студент-юрист, правовая культура.

В условиях активного расширения международного и межнационального общения все большее значение приобретает желание овладеть иностранным языком как способом общения. Знание иностранных языков зачастую является дополнительным способом достижения поставленной цели, а именно дополнительным источником знаний об истории, культуре, экономике, и политике тех стран, язык которых изучается. Таким образом, вырабатывая речевые навыки, человек получает доступ к совершенно новому, недоступному ранее пласту истории и культуры. Формирование познавательного интереса к истории и культуре (в частности правовой) может быть одним из факторов становления всесторонне развитой личности.

Кроме принципов воспитательного обучения, научности, активности, наглядности, систематичности, последовательности и индивидуального подхода наиболее важным в современной педагогической науке является принцип развивающего обучения. Данный принцип представляет собой воплощение обозначенных выше принципов и реализацию практической, образовательной и воспитательной целей. В ходе целенаправленной работы с использованием данного принципа при изучении иностранных языков студенты юридических высших учебных заведений привлекаются к разнообразной речевой деятельности, в которой развиваются их познавательный интерес, любознательность, стремление к усвоению нового, творческие способности. Понятие «интерес» трактуется как «реальная причина социальных действий, событий, свершений, стоящая за непосредственными побуждениями – мотивами, помыслами, идеями, и т.д – индивидов, которые участвуют в этих действиях, социальных групп, классов» [9]. Если физический мир является подвластным закону движения, то мир духовный не менее подотчетен закону интереса. «На земле интерес является могущественным волшебником, который меняет в глазах всех существ вид какого-либо предмета» [3].

Познание – это «высшая форма отображения объективной действительности. Познание не существует вне познавательной деятельности отдельных индивидов, однако последние могут познавать лишь постольку, поскольку овладеют коллективно произведенной, объективированной системой знаний, переданных от одного поколения другому. В познании существуют разные уровни: чувственное познание, мышление, эмпирическое и теоретическое познание. Вместе с этим выделяют различные формы познания: познание, направ-

ленное на получение знаний, неотделимых от индивидуального субъекта (восприятие, представление), и познание, направленное на получение объективного знания, которое существует вне отдельного индивида (например, в виде научных текстов либо в форме созданных человеком вещей, которые несут в себе социально-культурное содержание). Объективное познание осуществляется коллективным субъектом согласно законам, которые не сводятся к индивидуальному процессу познания, и выступает как часть духовного творения. Различают также следующие типы познания, как повседневное, художественное и научное, а внутри науки – природно-научное и общественно-научное познание» [9].

Итак, формирование познавательного страноведческого интереса, особенно если он имеет профессиональную направленность, при изучении иностранного языка имеет большое значение.

Интересы могут различаться от степени общности (индивидуальные, групповые, общественные), по сфере направленности (экономические, политические, духовные), по характеру субъекта (национальные, государственные, партийные и так далее), по степени осознанности (которые действуют стихийно и на основе разработанной программы), по возможности их осуществления (реальные и воображаемые), по объективной тенденции общественного развития (прогрессивные, реакционные, консервативные) [9].

В связи с тем, что конечные результаты практического овладения иностранным языком выпускниками юридических вузов установлены по всем видам языковой деятельности и ведущим является чтение литературы по специальности, а тематика и «ситуации устного общения, так же как и читательские интересы, варьируются в соответствии с профилем конкретного вуза» [7], правильная организация ситуативного и лексико-грамматического материала, которая имеет профессиональную направленность, в полной мере может способствовать развитию познавательного страноведческого интереса у студентов-будущих юристов.

Одним из наиболее существенных средств в формировании познавательного интереса к истории и правовой культуре стран, язык которых изучается, в частности, является лингвострановедение как раздел страноведения в целом. «В нем факты культуры изучаются не отдельно, а в своем воображении в фактах языка» [7]. Какую же цель имеет лингвострановедение касаясь преподавания английского языка в юридическом высшем заведении? Прежде всего можно говорить о познавательном значении. Этот подход способствует углублению знаний о политических системах Великобритании и США, судебных органах и системе правосудия в целом, конституции США, законодательстве Великобритании, правоохранительной системе, обычаях и традициях народов этих стран, что расширяет общий кругозор студентов.

Развивая познавательный интерес, «лингвострановедческий подход позволяет формировать

страноведческую компетентность, то есть навыки и умения аналитического изучения зарубежной культуры других народов в сопоставлении с культурой своей страны» [1]. Ведь восприятие зарубежной культуры всегда происходит через призму своей собственной. Даже американцы, преподавая английский язык, обязательно сопоставляют с реалиями их жизни сам процесс изучения языка. Дж. Феллоу [10] подчеркивает, что знание культуры страны изучаемого языка способствует более точному восприятию этого языка. Ученый полагает, что при изучении английского языка, как иностранного, большое внимание следует уделять ознакомлению студентов с историей, обычаями, культурой США и выполнять это поэтапно. На уровне высшего учебного заведения формирование познавательного интереса должно основываться на лингвострановедческом материале профессионального характера: «главное не только научить английскому языку как способу коммуникации, но и познакомить студентов с культурой страны в том виде, как она отражена языком. Их речь должна быть правильной не только в плане высказывания, но и в содержательном плане, для того чтобы студенты могли говорить на профессиональные темы, употребляя минимальный лексический запас» [5, с. 23].

Для зарубежных исследователей в области «преподавания английского языка, как иностранного, характерным является настойчивое желание знакомить студентов с современной действительностью стран исследуемого языка через сам язык в процессе его изучения» [6]. Именно лингвострановедческий подход к изучению языка характеризуется тем, что он не отделяется от изучения цивилизации, и особый акцент делается на социальной природе языка. Именно поэтому большое внимание уделяется использованию страноведческого комплекса в процессе усвоения языкового материала, а каждое занятие по иностранному языку должно быть своего рода восхождением к общечеловеческой культуре.

Дж. Феллоу отмечает роль лингвострановедческого подхода в повышении интереса, мотивации студентов при изучении языка и критикует ряд современных этимологических словарей за недостаточность либо полное отсутствие пояснений значений слова, учитывая культуру страны. Автор даже выражает мысль о создании лингвострановедческого словаря национальной культуры США. Например, в современной американской методике преподавания английского языка, как иностранного, уделяется большое внимание ознакомлению иностранных студентов с культурой стран изучаемого языка, способом жизни народа, непосредственно в процессе изучения языка. Можно говорить об обозначенной системе реализации лингвострановедческого подхода на всех этапах обучения.

Считаем, что на практических занятиях по иностранному языку в юридическом вузе, направленных на приобретение практических языковых навыков, всегда должны воспроизводиться ситуации

страноведческого характера, имеющие профессиональную направленность. Прежде всего потому, что сам принцип ситуативно-тематической организации языкового материала предполагает его отбор и распределение для отработки в условиях, максимально приближенных к естественному языку. Естественный язык используется в конкретной обстановке – ситуации общения. Типы высказываний предопределяются определенными ситуациями. В них раскрываются отношения собеседников, а не предметы, которые их окружают. Именно взаимоотношения собеседников побуждают их к конкретным языковым действиям, порождают потребность к просьбе, убеждению, исследованию.

Ситуативность обучения требует того, чтобы преподаваемый на занятии материал касался, непосредственно, студентов и преподавателя, их взаимоотношений и интересов. Преподавателю иностранного языка важно учитывать, что характер ситуации (место, время, предмет речи, форма общения, вид речевого общения) влияет на выбор и функционирование речевых единиц, развитие языковой способности, так как ситуативно-тематическая организация языкового материала является одним из основных принципов при моделировании ситуаций общения.

Ситуации, которые моделируются на практических занятиях, должны быть, по возможности, типично английскими (американскими), главными героями ситуаций – англичане (американцы) [1; 4; 6; 8]. Занятия такого плана позволяют студентам ближе познакомиться со способом жизни носителей языка, а также приобрести необходимые практические навыки: найти информацию в газете, совершить телефонный звонок, принять сообщение, ориентироваться в системе Интернет, и т.д.

На занятиях, которые имеют страноведческую направленность, как правило, используется большое количество аутентичного иллюстративного материала, что способствует созданию конкретных ситуаций. Обозначая тематику таких занятий, необходимо учитывать профессиональную направленность обучения и те реалии, с которыми сталкиваются русскоговорящие студенты после прибытия в страны, язык которых изучается, и в процессе общения с иностранными гражданами в своей стране.

Предполагаемый для использования на занятии учебный материал должен способствовать «погружению» [2] студентов в языковую среду, знакомить студентов со способом жизни носителей языка. На всех занятиях такого плана важно уделять внимание ролевым играм, дискуссиям, выполнению письменных и устных упражнений проблемно-поискового характера.

Более четкое и правильное представление об истории и культуре стран, язык которых изучается, позволяет создать широкое использование зрительной наглядности, когда рисунки либо фотографии удачно объединены с материалом учебного текста, что, в свою очередь, способствует более прочному усвоению основных понятий и явле-

ний, которые весьма часто отсутствуют в родной культуре.

Учитывая положительный опыт зарубежных методистов в использовании лингвострановедческого подхода, следует систематизировать лингвострановедческий материал в соответствии с учебной программой, подготовить для использования на занятиях по английскому языку, для того чтобы расширить и углубить знания студентов-будущих юристов. Это будет способствовать формированию умений в аналитическом походе к изучению истории и правовой культуры Великобритании и США. Такой материал желательно подбирать из оригинальных источников: текстов популярных изданий юридической направленности, книг по истории государства и права США, статистических данных из периодических изданий, например, таких как “The World Almanac and the Book of Facts”, из разделов “History”, “Work of Congress”, “Supreme Court Decisions” и т.д. Такого рода текстовый материал помогает преподавателю в решении как общеобразовательных, так и воспитательных задач, поскольку они соответствуют и профессиональной направленности студентов юридических вузов и их разносторонним интересам.

Целесообразным также считаем предлагать вопросы для обсуждения в устной либо письменной форме, например, “Capital Crime is Deterrent for Murder”, “Mild Sentence is a Feature of the Civilized Society” и т.д. Большое внимание следует уделять созданию проблемных ситуаций на основе лингвострановедческого материала, так как ситуации подобного рода побуждают к общению на иностранном языке, способствуют развитию аналитического мышления у студентов. Основываясь на знаниях по истории, правовой культуре и политике своей страны, а также проблемах, которые существуют в нашей стране сегодня, студенты-будущие юристы могут сравнивать как обсуждаемые явления в целом, так и проблемные ситуации в США и Великобритании, связанные с законодательством и законотворчеством, системой судебных и правоохранительных органов, с общим уровнем юридической грамотности населения стран, язык которых изучается.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение любого иностранного языка может служить основой понимания истории, традиций и культуры другого народа. Учитывая реалии сегодняшнего времени, когда знания иностранного языка зачастую являются объективной необходимостью, использование страноведческого материала при изучении языка крайне необходимо, поскольку именно новая, интересная и доступная для понимания информация может явиться сильным стимулом как для изучения языка, так и для формирования устойчивого познавательного интереса к истории и правовой культуре стран изучаемых языков. Познавательный интерес такого рода позволит приобщиться к мировой культуре и истории, что имеет большое значение в процессе становления любого человека как личности.

Обозначенное выше дает основание утверждать, что процесс формирования познавательного интереса к истории и правовой культуре стран изучаемых языков с помощью самого языка можно считать одним из существенных факторов становления всесторонне развитой личности современного студента юридического высшего учебного заведения.

Литература

1. Брагина, А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте: учеб. пособие / А.А. Брагина – М.: Академия, 2011. – 180 с.
2. Васильева, М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка / М.М. Васильева // ИЯШ. – 2011. – № 2. – С. 41–45.
3. Гельветий К.А. Об уме. – М.: ОГИЗ, 1938. – 396 с.
4. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам: монография / Г.В. Елизарова – СПб., 2005. – 351 с.
5. Крупко, А.Г. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку как фактор развивающего обучения: учебное пособие / А.Г. Крупко, ИЯШ. – 2010. – № 6. – С. 20–26.
6. Ладю, Р.А. Обучение иностранному языку. Методика преподавания иностранных языков: учеб.-методич. пособие / Р.А. Ладю; сост. Е.В. Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая – М.: Норма, 2012. – 180 с.
7. Основы общей методики обучения иностранным языкам: Теорет. курс. / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник; Под общ. ред. М.Я. Демьяненко. – 2-е изд., доп. и перераб. – К: Высш шк., 2014. – 255 с.
8. Скалкин, В.Л. Структура устной языковой коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке: учеб.-методич. пособие / В.Л. Скалкин – СПб.: Сова, 2017. – 168 с.
9. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – URL: <https://runivers.ru/lib/book6207/140184/>
10. Approaches to Student Support in the First Year of Law School,” Legal Education Review: Vol. 21: Iss. 2, Article 5. – URL: https://pure.bond.edu.au/ws/portalfiles/portal/27010223/Approaches_to_Student_Support_in_the_First_Year_of_Law_School.pdf

Student_Support_in_the_First_Year_of_Law_School.pdf

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN THE HISTORY AND LEGAL CULTURE OF THE COUNTRY AS A TOOL TO MOTIVATE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Kogan Yu.N.

Russian State University of Justice

The article deals with the problem of formation of cognitive interest in the history and legal culture of English-speaking countries among students of law institutions of higher education in foreign language classes as one of the factors of the formation of a comprehensively developed modern personality. The author analyzes in detail the essential characteristics of the concepts of “interest”, “cognition”, outlines their functional significance. The importance and effectiveness of the use of country studies materials as a powerful incentive for learning a foreign language, the development of skills and abilities of analytical study of foreign culture of other peoples in comparison with the culture of their country, and for the formation of a stable cognitive interest of students-future lawyers to the world culture, history, legal phenomena and legal culture of the countries of the studied languages.

Keywords: cognitive interest, foreign language, English language, country studies material, law student, legal culture.

References

1. Bragina, A.A. Vocabulary of the language and culture of the country in the linguistic and cultural aspect: studies. manual / A.A. Bragina – М.: Academy, 2011. – 180 p.
2. Vasilyeva, M.M. Conditions for the formation of motivation in learning a foreign language / M.M. Vasilyeva // IYASH. – 2011. – No. 2. – P. 41–45.
3. Helvetii K.A. About the mind. – М.: OGIZ, 1938. – 396 p.
4. Elizarova, G.V. Culture and teaching foreign languages: monograph / G.V. Elizarova – St. Petersburg, 2005. – 351 p.
5. Krupko, A.G. Linguistic and cultural approach in teaching a foreign language as a factor of developing learning: textbook / A.G. Krupko, IYASH. – 2010. – No. 6. – pp. 20–26.
6. Lado, R.A. Teaching a foreign language. Methods of teaching foreign languages: studies. – method. manual / R.A. Lado; comp. E.V. Sinyavskaya, M.M. Vasilyeva, E.V. Musnitskaya – М.: Norm, 2012. – 180 p.
7. Fundamentals of the general methodology of teaching foreign languages: Theory. course. / M. Ya. Demyanenko, K.A. Lazarenko, S.V. Melnik; Under the general editorship of M. Ya. Demyanenko. – 2nd ed., supplement and revision – K: Higher School, 2014. – 255 p.
8. Skalkin, V.L. The structure of oral communication and the issues of teaching oral speech in a foreign language: textbook. – methodical. manual / V.L. Skalkin – St. Petersburg: Sovo, 2017. – 168 p.
9. Philosophical encyclopedic dictionary. – М., 1983. – URL: <https://runivers.ru/lib/book6207/140184/>
10. Approaches to Student Support in the First Year of Law School,” Legal Education Review: Vol. 21: Iss. 2, Article 5. – URL: https://pure.bond.edu.au/ws/portalfiles/portal/27010223/Approaches_to_Student_Support_in_the_First_Year_of_Law_School.pdf

Особенности преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения

Коновалова Светлана Владимировна,

старший преподаватель, кафедра И-13 Института иностранных языков, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
E-mail: Kirusha420@mail.ru

Статья посвящена анализу особенностей преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения. В статье представлены методы и приемы преподавания английского языка в условиях очно-заочной формы обучения и последовательно отражены деятельность студентов и преподавателя. Особенностью очно-заочной формы обучения является включение самообразовательной деятельности в процесс обучения. Студентам предлагается самостоятельно готовиться к проведению дискуссии, ролевой и деловой игры, круглого стола, дебатов. Научной новизной работы является возможность практического применения рекомендаций для успешного освоения английского языка студентами неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения. Навык коммуникативной активности, способность ответить на вопросы позволяют развить речевые навыки не только на английском языке, но и на других предметах. Автор приходит к выводу, что проектная методика позволяет студентам подготовиться к экзамену по английскому языку, а также к успешной защите своих курсовых проектов по специальности.

Ключевые слова: очно-заочная форма обучения, студенты неязыковых специальностей, преподавание английского языка, английский язык.

Введение

В соответствии со ст. 17 ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 образовательные организации могут осуществлять образовательную деятельность в трех формах обучения: очной, очно-заочной и заочной [4]. Выбор формы обучения осуществляется студентом на основании потребностей и возможностей совмещать учебную нагрузку с профессиональной деятельностью. Особенностью очно-заочной формы обучения является преподавание учебных дисциплин в вечернее время с 18.00 до 22.00, а также в выходные дни. Общая учебная нагрузка пропорционально распределяется с учетом очных занятий, дистанционного или самостоятельного изучения некоторых предметов. Кроме этого, обучение по очно-заочной форме может быть более продолжительным по сравнению с очной формой обучения – на 6 мес. или на 1 год.

Как отмечает профессор Е.К. Гитман, проблемой слабого овладения студентами неязыкового вуза иностранным языком является рассредоточенный и многопредметный характер профессионального образования [2, с. 5]. Главной проблемой преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей является несоответствие объема знаний, требуемого для усвоения обучающимися количеству времени, отведенному на усвоение предмета. В условиях очно-заочной формы обучения эта проблема становится еще более острой.

Актуальность работы обусловлена необходимостью выявить особенности и формы и методы преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения.

Целью данной работы является выявление особенностей, форм и методов обучения английскому языку студентов очно-заочной формы обучения.

Научной новизной работы является возможность практического применения рекомендаций для успешного освоения английского языка студентами неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения.

Практическая ценность данной статьи заключается в том, что материалы работы могут использоваться для подготовки практических занятий по английскому языку для студентов неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения.

Основная часть

Исследователь М.А. Бушуева дает определение «профильно-ориентированному обучению», выде-

ля в нем значимость учета потребностей обучающихся в изучении английского языка, предъявляемых к будущей профессии студента [1, с. 6].

В компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся неязыкового вуза входят три вида компетенций: языковая (лингвистическая), речевая, социокультурная, каждая из которых предполагает профессионально-ориентированную и самообразовательную составляющие и компенсаторные стратегии.

В условиях очно-заочной формы обучения одной из главных компетенций является самообразовательная деятельность. Как отмечают Л.И. Холина и О.Н. Инкина, в условиях самообразовательной деятельности обучающихся важную роль играет деятельность преподавателя, предусматривающая следующие особенности:

1) создание списка конкретных требований, предъявляемых к обучающимся в процессе освоения английского языка;

2) возможность применения межпредметных связей, сближающих студентов неязыковых специальностей с преподаванием английского языка;

3) использование метода проектирования при самообразовательной деятельности студентов [5, с. 108].

Эти особенности интересны тем, что в условиях очно-заочной формы обучения необходима

грамотная организация самообразовательной деятельности студента, в рамках которой необходимо заинтересовать обучающихся при выполнении практических занятий.

Интересен опыт модульного обучения, предложенный О.В. Луцинской, предполагающий: 1) модуль социального общения; 2) модуль профессионального общения; 3) модуль контроля [3, с. 102]. В рамках организации очно-заочной формы обучения преподавание английского языка возможно в рамках обозначенных модулей.

Одной из основных особенностей очно-заочной формы обучения является преподавание в вечернее время. В связи с этим, необходимо сократить теоретическую базу преподавания английского языка, включив практические методы в основную часть содержания предмета.

Рассмотрим модуль социального общения на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. Этот модуль включает в себя рассмотрение социально-бытового общения, социокультурного общения и социально-политического общения. Общение является важным звеном в формировании межкультурной коммуникативной компетенции. Отразим наиболее эффективные методы и приемы, подходящие для подготовки студентов неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения в табл. 1.

Таблица 1. Методы и приемы преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения

| Название метода или приема обучения | Тематика занятий | Возможность подготовки в рамках самостоятельной работы | Реализация в условиях очных занятий | Содействие преподавателя |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| Ролевая игра | «Презентация компании», занимающейся услугами, которые соответствуют специальности студентов: экономические, бухгалтерские, образовательные. «Presentation of a company» engaged in services that correspond to the students' specialty: economic, accounting, educational | 1. Знакомство с терминологией и составление словаря профессиональных слов. 2. Составление вопросов своему партнеру. 3. Обозначение ответов на возможные вопросы собеседника. | 1. Разделение студентов на несколько групп по 4–5 человек. 2. Составление названия компании, истории, сроков, проблем и распределение обязанностей внутри фирмы. 3. Презентация компании перед другими обучающимися. 4. Готовность ответить на вопросы. | 1. Проверка наличия профессиональных словарей. 2. Составление вопросов каждой команде. 3. Организация дискуссии, в которой каждый студент мог бы высказать свое мнение, продемонстрировав владение языковым и речевым материалом по теме исследования. |
| Деловая игра | «Оптовая и розничная торговля» (экономисты); «Организация культурно-массового мероприятия» (реклама и связь с общественностью), «Организация международной конференции по истории, русскому языку» (гуманитарные специальности), «Строительство торгового центра» (технические специальности). «Wholesale and retail trade» (economists); «Organization of cultural event» (advertising and public relations), «Organization of international conference on history, Russian language» (humanities specialties), «Construction of trade center» (technical specialties). | 1. Объединение в команды (в социальных сетях). 2. Распределение ролей в команде (оптовик, организатор, ответственный за украшение мероприятия, подрядчик). 3. Составление небольшого текста (5–7 предложений), повествующих о своей деятельности. 4. Составление ответов на возможные вопросы. | 1. Студентам нужно договориться между собой о поставке товара, об основных моментах организации мероприятия (количество гостей, время и место проведения, сроки, украшение зала), о секциях конференции и организации кофе-пауз, основных моментах строительства (сроки, подрядчики, ответственность, место строительства, др.) | 1. Рассказ о значимости данной работы: обсуждение вопросов с целью принятия решений, возможность убедить партнера, высказать сомнение, др. 2. Помощь в организации обсуждений и решения конфликтных вопросов, вызванных в процессе недопонимания профессиональной лексики. 3. Обсуждение основных терминов, словарная работа. |

| Название метода или приема обучения | Тематика занятий | Возможность подготовки в рамках самостоятельной работы | Реализация в условиях очных занятий | Содействие преподавателя |
|--|---|---|--|--|
| Круглый стол | «Моя будущая профессия – программист, экономист, дизайнер, инженер». «My future profession – programmer, economist, designer, engineer». | 1. Словарная работа, составление небольшого словаря профессиональных слов. 2. Составление 5–7 предложений о своей будущей профессии. 3. Составление ответов на вопросы. | Студенты обмениваются мнениями о значимости своей будущей профессии, задают друг другу вопросы, делятся планами о возможном месте работы. | 1. Направляет беседу в сторону развития познавательной активности, исключает переход на личности во время обсуждения, способствует поддержанию благоприятной атмосферы в коллективе. |
| Составление интеллект-карт на одну из предложенных преподавателем тем исследования | Английский язык в авиационной инженерии, робототехнике, информационных технологиях, экономике English in aircraft engineering, robotics, information technology, economics | 1. Чтение и выделение словарных слов в теоретическом параграфе | 1. Составление модульной карты, способствующей раскрытию предложенной темы с использованием карандашей, фломастеров, ярких контуров. Возможна групповая работа. 2. Презентация интеллект-карты и ответы на вопросы. | Помощь при создании интеллект-карт, словарная работа, оценивание и помощь в составлении вопросов друг другу. |
| Дебаты | Тема: «Социальные сети улучшают человеческое общение» «Social media improves human communication». | 1. Разделение на команды «за» и «против». 2. Подготовка доказательств. 3. Составление вопросов другой команде. | 1. Презентация аргументов. 2. Ответы на вопросы. | Организатор дебатов, следит за тем, чтобы дебаты проходили в дружественной атмосфере и студенты не переходили на обсуждение личностных качеств. |
| Презентация | Презентация своего нового продукта: книги, здания, системы, банка Presentation of his new product: a book, a building, a system, a bank | 1. Разделение на команды по 2 чел. 2. Выделение ролей. 3. Составление текста выступления. 4. Составление презентации. 5. Подготовка возможных ответов на вопросы. | Презентация своего нового продукта, устное выступление, ответы на вопросы. | Помощь в составлении текста выступления, организация технических условий представления презентации, подготовка вопросов. |

Следует отметить, что формы и методы работы в рамках обучения студентов очно-заочной формы обучения отличаются тем, что обучающимся необходимо готовиться к каждому занятию, совершенствовать свои коммуникативные навыки, составлять небольшие тексты и готовиться их представлять. В рамках ограниченного числа часов необходимо самостоятельно прорабатывать теоретический материал, а на занятиях совершенствовать технику построения профессионально-ориентированной иноязычной устной речи, владеть правилами построения устной речи, а также уметь применять полученные знания в профессионально значимых коммуникативных ситуациях.

Заключение

Таким образом, к основным особенностям преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей очно-заочной формы обучения относятся:

1. Ограничение времени проведения занятий, что приводит к необходимости самостоятельного изучения теоретических вопросов и совершенствованию коммуникативных навыков на занятиях по английскому языку.

2. Работа в командах в форме дискуссии, презентации, дебатов, круглого стола, ролевой и деловой игры позволяет обучающимся подготовиться к экзамену по английскому языку – составить рассказ о будущей профессии, суметь ответить на вопросы преподавателя, подготовить любую тему для защиты своего проекта. Навык коммуникативной активности, способность ответить на вопросы позволяют развить речевые навыки не только на английском языке, но и на других предметах.

3. Способность к самообразованию и подготовке к занятиям может помочь в совершенствовании курсовых проектов.

Литература

1. Бушуева М.А. Дидактические условия применения концентрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград: Научный журнал, 2011. № 1 (55). С. 103–106.
2. Гитман Е.К., М.А. Хлыбова. Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе: монография; федеральное гос. бюджетное образов. учреждение высшего проф. образов. «Пермская гос.с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова». Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2014. 135 с.
3. Лушинская О.В. Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // ЭБ БГУ: Общественные науки: Народное образование. Педагогика. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2016. С. 101–106.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 16.10.2021).
5. Холина Л.И., Инкина О.Н. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 101–113.

THE PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES ON A PART-TIME DEPARTMENT

Konovalova S.V.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of teaching English to students of non-linguistic specialties of part-time education. The article presents the methods and techniques of teaching English at part-time learning and consistently reflects the activities of students and teachers. A feature of part-time training is the inclusion of self-educational activities in the learning process. Students are invited to independently prepare for the discussion, role-playing and business game, round table, debates. The scientific novelty of the work is the possibility of practical application of the recommendations for the successful mastering of English by part-time students of non-language specialties. The skill of communicative activity, the ability to answer questions allows you to develop speech skills not only in English, but also in other subjects. The author concludes that the project methodology allows students to prepare for an exam in English, as well as for the successful protection of their course projects in the specialty.

Keywords: part-time education, students of non-linguistic specialties, teaching English, English.

Reference

1. Bushueva M.A. Didactic conditions for the application of concentrated learning a foreign language in a non-language university // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. Volgograd: Scientific journal, 2011. № 1 (55). С. 103–106.
2. Federal Law dated December 29, 2012 N 273-FZ (ed. from 02.07.2021) «About education in Russian Federation». (with amendments and additions, entered into force on 01.09.2021) [Electronic resource]. URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (date of reference: 16.10.2021).
3. Gitman E.K., M.A. Khlybova. Concentrated foreign language teaching in a non-language university: monograph; Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Perm State Agricultural Academy named after D.N. Pryanishnikov». Perm: IPC «Prokrost», 2014. 135 с.
4. Holina L.I., Inkina O.N. Organization of students' self-educational activity on the basis of modern technologies // Siberian Pedagogical Journal. 2005. № 3. С. 101–113.
5. Lushchinskaya O.V. Peculiarities of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties // ESB BSU: Social Sciences: Public Education, Pedagogy. Tambov: Publishing house of TROO «Business-Science-Society», 2016. С. 101–106.

Принципы отбора материала и организации учебного занятия по английскому языку в контексте междисциплинарного подхода

Ревво Юлия Александровна,

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук, Московский государственный лингвистический университет
E-mail: juliarevvo@mail.ru

Настоящая статья посвящена раскрытию вопроса о принципах отбора материала и организации занятия по иностранному языку (английскому) в контексте требований междисциплинарного подхода в лингводидактике. В работе раскрывается понятие междисциплинарного подхода, на основе существующих научных публикаций по проблеме автором выявляются основные принципы проведения учебного занятия по указанной дисциплине с учётом метапредметного подхода, а также рассматриваются некоторые требования, предъявляемые к дидактическому материалу, в частности текстовому, сопровождающему урок, которые бы помогли преподавателю реализовать задачи, лежащие в плоскости междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, иностранный язык, английский язык, интегрированный урок, межпредметные связи.

В настоящее время особую актуальность приобретает междисциплинарный подход в образовании. В связи с этим существующие учебные программы по различным дисциплинам требуют значительного пересмотра. Это касается как целей и задач обучения, так и иного взгляда на дидактическое сопровождение к урокам, методике их проведения.

О месте и роли междисциплинарного подхода в педагогической науке создано немало работ. В частности, данная проблема становилась объектом научного интереса Т.А. Зайцевой [1], Е.Г. Копосовой [2], Миняковой И.В. [3], М.М. Степановой [8], И.М. Осмоловской [5] и мн. др. Следовательно, актуальность работы подтверждается неухающими научными спорами вокруг проблемы отбора материала и организации учебного занятия по английскому языку в контексте междисциплинарного подхода.

Итак, междисциплинарный подход (полидисциплинарный, трансдисциплинарный, метапредметный) признаётся одним из ведущих на всех этапах обучения (от средних образовательных организаций до вузов). Цели и задачи обучения предполагают, что в результате образовательного процесса формируется разносторонне развитая личность, которая является «<...> допрофессионально и профессионально компетентной, культурно развитой, духовно полноценной» [8, с. 1224]. Следовательно, основной задачей педагога становится развитие в обучающемся общей культуры, трансляция знаний из самых разнообразных областей для осуществления своеобразного синтеза дисциплин (естественного, гуманитарного и технического блоков) в рамках конкретного учебного предмета, что, несомненно, приведёт к «<...> к целостному представлению и систематическому знанию о нём» [4, с. 111]. «Систематическое» знание предполагает, что цель преподавателя состоит в расширении границ предмета, поскольку важным представляется именно научение не считать явления жизни изолированными объектами, а воспринимать мир во всём богатстве и многообразии взаимосвязей различных его компонентов.

Существует большое количество определений термину «междисциплинарный подход в обучении». В настоящей работе мы опираемся на дефиницию, данную в работе Т.А. Зайцевой, которая указывает наиболее широкое определение исследуемому понятию и пишет, что междисциплинарность есть «<...> использование данных и частично методов различных наук в рамках одной дисциплины» [1, с. 108]. Таким образом, ме-

тапредметный подход находит свою реализацию в активном использовании сведений, находящихся на стыке наук.

Междисциплинарный подход, таким образом, требует от преподавателя обращения к информации из учебных дисциплин различных блоков в рамках своего предмета с целью развития кругозора обучающихся, их общей культуры. Кроме того, следование принципам междисциплинарного подхода в образовании может повысить качество обучения в целом, поскольку происходит расширение границ одного конкретного учебного предмета, вскрываются тесные взаимосвязи наук, существующие и функционирующие в целостной системе, что активизирует познавательный интерес учебной группы. Кроме того, следование принципам междисциплинарного подхода ориентирует обучающихся на применение полученных знаний не столько в рамках одной дисциплины, сколько одновременно в нескольких областях, что необходимо в современных условиях, требующих от специалистов, выходящих на рынок труда, мобильности, быстрой адаптации к изменяющимся условиям, поликомпетентности.

Иностранный язык в силу неоспоримости своей актуальности для каждого человека становится той образовательной дисциплиной, где представляется возможным широко применять принципы междисциплинарного подхода.

Междисциплинарный подход в рамках преподавания английского языка находит свою реализацию не только в вузовской системе, где связь обучения языку и специальности не подвергается сомнению, но и в школьной практике. Так, Примерная программа основного общего образования провозглашает иностранный язык как учебный предмет, характеризующийся межпредметностью: «<...> содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знаний, например литературы, искусства, истории, географии, математики и др.» [6, с. 10]. Данная формулировка нацеливает преподавателя английского языка на следование принципам метапредметного подхода при выборе дидактического сопровождения к урокам, в частности, текстового материала. Но здесь кроется основное противоречие – учитель английского языка не всегда может оказаться компетентным в той науке, с которой он проводит интеграцию на уроке. Поэтому следует внимательно отнестись к актуальности информации, презентуемой на занятии, её доступности не только для обучающихся, но и для самого педагога. Следовательно, междисциплинарный подход требует от преподавателя постоянного повышения уровня общей культуры, интерес к современным тенденциям в науке и технике, учёт последних исследовательских достижений.

Вслед за Т.Г. Чернышовой определим следующие принципы, на которых базируется эффективное внедрение междисциплинарного подхода:

- сознательность,
- научность,

- опора на родной язык,
- использование аутентичных материалов,
- принцип самостоятельности [9].

Думается, что, следуя данным принципам, преподаватель сможет грамотно отобрать материал для урока иностранного языка. Во-первых, учёт и опора на родной язык в процессе изучения английского языка, действительно, поможет раскрыть связи этих двух учебных предметов. Во-вторых, научность сведений, презентуемых на занятии, развивает кругозор учащихся. В-третьих, использование аутентичного текста из различных областей знания способствует не только наблюдению над фактами иностранной живой речи, но приобщению к сведениям, лежащим в области других наук.

Кроме того, среди принципов отбора учебного материала к урокам иностранного языка следует отнести доступность представляемой информации, её актуальность для группы при учёте личностных особенностей обучающихся, их познавательных интересов, а также возрастных факторов. Таким образом, ведущим принципом отбора является сочетание лингвистической ценности сведений и познавательной. Помимо этого, материал, содержащий сведения на стыке наук, должен отвечать целям и задачам обучения иностранному языку, быть тематически целесообразным, побуждать учащегося к созданию собственного речевого произведения на иностранном языке, чего требует принцип коммуникативности. Поэтому следует помнить о том, что при выборе материала к урокам, любой текст должен соотноситься с общими принципами отбора материала: функциональностью, системностью и коммуникативностью.

Существует несколько уровней организации образовательного процесса при учёте межпредметного подхода в обучении, среди которых выделяются:

- тематический уровень;
- сквозной уровень;
- внутрицикловый уровень;
- межцикловый уровень [7, с. 49].

Тематический уровень реализуется в рамках системы учебных занятий, подчинённых одной крупной проблеме. Комплекс таких уроков представляется возможным организовать без привлечения других специалистов-предметников только в рамках аудиторных занятий по английскому языку. Тогда как внутрицикловый и межцикловый уровни межпредметного подхода могут быть реализованы лишь при учёте тематических совпадений занятий по иностранному языку с предметами других блоков.

Следуя принципам междисциплинарного подхода, преподаватель иностранного языка неизбежно сталкивается с проблемой реорганизации системы уроков, поскольку, по точному выражению Е.Г. Копосовой, «<...> междисциплинарные связи, с одной стороны, находят отражение в содержании образования, а с другой – сами служат

фактором, определяющим содержание образования» [2, с. 8].

Основным способом реализации связи наук на занятии становится проведение интегрированных уроков, когда одну и ту же тему, но под разными углами зрения, ведут два педагога. Такой метод в условиях современной школы не всегда представляется возможным организовать, однако следует отметить, что такие занятия имеют место в школьной практике и активно разрабатываются в методической литературе. Следовательно, в рамках урока исключительно английского языка, где преподавателем выступает специалист-лингвист, междисциплинарные связи могут быть реализованы на уровне одного конкретно взятого урока или на уровне системы нескольких уроков, которые посвящены решению одной масштабной метапредметной задачи.

В свете междисциплинарного подхода особую актуальность приобретают проектные методы работы, поскольку индивидуальное исследование может быть посвящено проблеме, находящейся в области компетенции другого учебного предмета, но написание работы и её защита должна пройти на английском языке.

Следует сказать и том, что сведения из других областей знания могут быть использованы преподавателем на всех этапах урока, а также при формировании комплекса знаний, умений и навыков в рамках обучения каждому из видов речевой деятельности (чтению, говорению, письму, аудированию). Однако текстовый материал должен отвечать принципу целесообразности, и помимо трансляции знаний по смежной дисциплине, должен обладать богатым языковым материалом для наблюдения и анализа фактов английского языка.

Преподавателю важно помнить, что при реализации принципов межпредметного подхода учащиеся должны проявлять умение переноса знаний из одной области в другую, применять полученные сведения, а также производить синтез информации из разных дисциплин для обретения целостной картины, необходимой для разностороннего взгляда на проблему. Несомненно и то, что данный подход убеждает обучающихся в нужности и применимости всей системы знаний, которую они усваивают в процессе получения образования.

Таким образом, учёт принципов междисциплинарного подхода влияет как на отбор дидактического сопровождения к урокам иностранного языка, так и на организацию занятий в целом.

При изучении английского языка возможно осуществить метапредметные связи фактически с любой учебной дисциплиной, входящей в состав как гуманитарного цикла, так и естественнонаучного, и технического. Это достигается за счёт широкого использования текстового материала, который при желании педагога, может иметь различную содержательную наполненность.

Однако в рамках реализации межпредметных связей выбор учебного материала помимо своей целесообразности, коммуникативности и доступ-

ности (общих принципов отбора), должен отличаться научностью, что предполагает транслирование достоверных и актуальных сведений из смежной области знания.

При следовании принципам мультидисциплинарного подхода особую значимость приобретают интегрированные уроки, тематическая сочетаемость учебных программ различных предметов, а также проектные технологии, позволяющие производить анализ информации из различных областей знания на иностранном языке.

Вскрытие межпредметных связей на уроках английского языка, таким образом, продемонстрирует обучающимся ценность всей системы знаний, получаемой в образовательном учреждении, расширит их кругозор, активизирует познавательные процессы, а следовательно, повысит уровень мотивации, что в свою очередь окажет положительное влияние на результаты обучения в целом.

Литература

1. Зайцева Т.А. Междисциплинарный подход в изучении культуры (опыт эволюционизма) // Культура как предмет междисциплинарных исследований: Материалы Международной конференции, 2009. – С. 108–112.
2. Копосова Е.Г. Междисциплинарный подход в обучении математике студентов бакалавриата (на примере химических направлений подготовки): Автореферат дисс... канд. пед. наук: 13.00.08: Елена Гранетовна Копосова. – СПб, 2010. – 23 с.
3. Минякова И.В. Междисциплинарный подход на основе регионоведческого материала в методике преподавания иностранных языков // *Universum: психология и образование: электронный научный журнал*. – 2018. – № 12 (54) [Электронный ресурс]. – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/6643> (дата обращения: 07.07.2021).
4. Никифорова М.Н. Мультидисциплинарный подход в обучении иностранному языку профессионалов по защите информации // *Безопасность информационных технологий*. – 2012. – № 3. – С. 111–113.
5. Осмоловская И.М. Междисциплинарный подход в решении дидактических проблем в российском образовании // *Ценности и смыслы*. – 2016. – С. 94–103.
6. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык // *Английский язык в школе*. – 2004. – № 4 (8). – С. 4–32.
7. Решетникова И.С. Методические аспекты учёта межпредметных связей в образовательном процессе // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2019. – № 3. – С. 45–53.
8. Степанова М.М. Иностранное языковое средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры // *Молодой учёный*, 2014. – № 4 (63). – С. 1124–1246.

9. Чернышова Т.Г. Междисциплинарный подход в обучении студентов-магистров неязыкового вуза иностранным языкам // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. – Т. 2 (68). – 2016. – № 2. – С. 256–260.

THE PRINCIPLES OF SELECTING MATERIAL AND ORGANIZING AN ENGLISH LESSON IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY APPROACH

Revvo J.A.

Moscow State Linguistic University

The article is devoted to the disclosure of material selection principles and organization of the lesson in a foreign language (English) in the context of the requirements of interdisciplinary approach in linguodidactics. The article is devoted to the interdisciplinary approach and is based on the existing scientific publications, the main principles of organizing a lesson based on the meta-disciplinary approach as well as some requirements to didactic materials, especially texts, which could help teachers realize the tasks of interdisciplinary approach.

Keywords: interdisciplinary approach, a foreign language, the English language, an integrated lesson, interdisciplinary links.

References

1. Zaitseva TA Interdisciplinary approach to the study of culture (the experience of evolutionism) // Culture as a subject of inter-

disciplinary research: Proceedings of the International Conference, 2009. – pp. 108–112.

2. Koposova EG Interdisciplinary approach in teaching mathematics to undergraduate students (on the example of chemical areas of training): Abstract dissertation ... cand. ped. Sciences: 13.00.08: Elena Granetovna Koposova. – SPb, 2010. – 23 p.
3. Minyakova IV Interdisciplinary approach based on regional studies in the methodology of teaching foreign languages // *Universum: psychology and education: electronic scientific journal*. – 2018. – No. 12 (54) [Electronic resource]. – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/6643> (date of access: 07.07.2021).
4. Nikiforova MN Multidisciplinary approach in teaching a foreign language to information security professionals // *Security of information technologies*. – 2012. – No. 3. – S. 111–113.
5. Osmolovskaya IM Interdisciplinary approach in solving didactic problems in Russian education // *Values and meanings*. – 2016. – S. 94–103.
6. Sample programs of primary, basic and secondary (complete) general education. English // *English at school*. – 2004. – No. 4 (8). – S. 4–32.
7. Reshetnikova IS Methodical aspects of accounting for intersubject connections in the educational process // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2019. – No. 3. – S. 45–53.
8. Stepanova MM Foreign language as a means of interdisciplinary integration: from school to graduate school // *Young scientist*, 2014. – № 4 (63). – S. 1124–1246.
9. Chernyshova TG An interdisciplinary approach in teaching foreign languages to master students of a non-linguistic university // *Scientific notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University*. – Т. 2 (68). – 2016. – No. 2. – P. 256–260

Использование технологий виртуальной и дополненной реальности для формирования универсальных педагогических компетенций: на примере Омского государственного педагогического университета

Басгаль Виктория Викторовна,

старший преподаватель кафедры «Прикладной информатики и математики», Омский государственный педагогический университет
E-mail: basgalvv@gmail.com

Руденко Александр Евгеньевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатики и методики обучения информатике», Омский государственный педагогический университет
E-mail: rudenko-a@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос создания технопарков педагогических компетенций на базе педагогических вузов России. Внимание уделяется возможности применения новейших технологий в учебном процессе педагогического вуза, таких как виртуальная и дополненная реальности. Приводится анализ учебных планов факультета математики, информатики, физики и технологии Омского государственного педагогического университета укрупненной группы специальности 44.03.05 «Педагогическое образование», направленности/профиля «математика и информатика», «информатика и робототехника», «информатика и физика». Рассматривается вопрос использования в образовательном процессе различных бесплатных приложений для виртуальной и дополненной реальности. Также предлагаются различные варианты использования современных технологий виртуальной и дополненной реальности в учебных дисциплинах профиля «Информатика» в рамках учебного процесса в Омском государственном педагогическом университете. Приводятся доступные на платформе Steam приложения для виртуальной реальности, которые возможно использовать в образовательном процессе в рамках тех или иных дисциплин.

Ключевые слова: технопарк универсальных педагогических компетенций, учебный план, виртуальная реальность, дополненная реальность, материально техническая база.

Правительством Российской Федерации было принято решение обновить материально техническую базу педагогических вузов страны в рамках программы «Учитель будущего поколения России». Необходимо отметить, что данная инициатива появилась после внедрения новейшего оборудования, такого как программируемые квадрокоптеры, системы дополненной и виртуальной реальности в «точки роста», созданные на базе общеобразовательных школ и других учебных заведений. Понятно, что само наличие новейшего оборудования в образовательных учреждениях не является достаточным при отсутствии подготовленных педагогических кадров к применению такого оборудования в образовательном процессе. В этой связи появление подобного оборудования в педагогических вузах выглядит крайне актуально.

Вопросы применения технологий виртуальной реальности в образовательном процессе рассматривались в работах отечественных исследователей [1,3]. Также феномены виртуальной и дополненной реальности нашли отражение в философских исследованиях [2].

На базе Омского государственного педагогического университета будет создано несколько лабораторий, две из которых напрямую относятся к факультету математики, информатики, физики и технологии. Это лаборатория виртуальной и дополненной реальности, а также лаборатория робототехнических систем и цифровых технологий. Для вышеприведенных лабораторий предназначено новое оборудование, такое как системы виртуальной и дополненной реальности, камеры 360°, конструкторы и необходимое оборудование для подводной робототехники, а также конструкторы и оборудование для программируемых квадрокоптеров.

Уже в текущем календарном 2022 году планируется активно использовать потенциал новых лабораторий в учебном процессе факультета математики, информатики, физики и технологии, а также других факультетов Омского государственного педагогического университета. Анализ учебных планов (с профилем «информатика»), реализуемых на факультете, позволил получить перечень дисциплин, которые можно реализовывать в том числе на базе вышеприведенных лабораторий. Это следующие дисциплины:

- ИКТ и медиаинформационная грамотность.
- Программное обеспечение ЭВМ.
- Введение в программирование.
- Программирование в визуальных средах.

- Объектно-ориентированное программирование.
- Методика обучения информатике.
- Объектно-ориентированное программирование на языке C#.
- Web-программирование и web-дизайн.
- Информационные технологии в образовании.
- Разработка цифровых образовательных ресурсов.
- Практикум по решению нестандартных задач по информатике.
- Программирование Lego-роботов в визуальных средах.
- Основы искусственного интеллекта.
- Разработка электронных образовательных ресурсов.
- Разработка массовых открытых образовательных курсов.
- Электронная информационная открытая среда образовательной организации.
- Технологии Web 2.0 в образовании.
- Маркетинг информационных продуктов и образовательных услуг.
- Практикум о разработке робототехнических устройств на платформе Arduino.
- Программирование робототехнических устройств в объектно-ориентированных средах.
- Учебная практика по профилю «Робототехника».
- Техническое творчество.
- Основы микроэлектроники и элементы автоматики.
- Элективные курсы по физической культуре и спорту.
- Основы медицинских знаний.
- Возрастная анатомия, физиология и гигиена.
- Безопасность жизнедеятельности.

В качестве анализируемых учебных планов выступили профили укрупненной группы специальности 44.03.05 (с двумя профилями подготовки): математика и информатика, информатика и робототехника, информатика и физика.

Заметим, что потенциал таких технологий как виртуальная и дополненная реальность в образовании по-настоящему безграничен – найти применение возможно в самых разнообразных предметных областях на занятиях по любой дисциплине. Ограничения существуют лишь в разрезе доступного программного обеспечения, а также необходимых методических материалов. Отдельно можно выделить возможность собственной разработки программного обеспечения для дальнейшего применения в образовательном процессе вуза.

На этапе внедрения новейшего оборудования в учебный процесс возможно применение уже существующих бесплатных VR-приложений. Бесплатные программные продукты в данном случае более предпочтительны ещё и по причине возможности немедленного применения в учебном процессе, так как существующая современная система закупок предполагает достаточно длительную

процедуру объявления тендера, торгов, оформления объёмной документации.

Область применения VR и AR технологий в учебном процессе может затрагивать симуляцию работы со сложными техническими устройствами, отработку разнообразных педагогических ситуаций на уроке, знакомство с различными объектами и локациями, визуализацию дополнительной информации о различных устройствах и многое другое.

Исходя из вышеприведенного анализа будет целесообразно предложить варианты применения технологии виртуальной реальности в образовательном процессе на примере конкретных дисциплин.

Рассмотрим некоторые платные и бесплатные приложения, доступные на платформе Steam.

The Lab (Лаборатория). Разработчик и издатель – компания Valve. Проект представляет собой набор демонстрационных приложений, раскрывающих возможности технологии VR. Компания Valve работала в тандеме с компанией HTC над созданием системы виртуальной реальности HTC Vive и также предложила достаточно удачный бесплатный продукт, совмещающий в себе квест, стрельбу из лука, стрельбу из гигантской рогатки, путешествие по реалистичным и живописным виртуальным мирам и многое другое. Для учебного процесса в педагогическом вузе целесообразно подробнее остановится на некоторых из предлагаемых The Lab виртуальных приложениях. Необходимо отметить, что предлагаемые вашему вниманию приложения виртуальной реальности подходят к применению в некоторых учебных дисциплинах и в рамках ограниченного набора тем, но тем не менее их педагогический эффект, основанный на совершенно новом уровне наглядности, не стоит недооценивать. Приложение бесплатное.

Модель нашей солнечной системы. Пользователь может наблюдать нашу солнечную систему как-бы со стороны, не находясь на нашей планете, а прямо из космоса. Наглядно представлены масштабы планет солнечной системы, их орбиты, внешний вид. К сожалению каких-то дополнительных сведений о планетах, как-то масса, период вращения и т.д., не представлено. Однако же пользователь может буквально взять в руки планеты, повертеть и вернуть их обратно на орбиту, либо не возвращать. Приложение подойдёт для занятий по астрономии.

Сканер человеческого тела. Позволяет достаточно близко рассмотреть кровеносную, нервную, мышечную и костную системы человека с разных ракурсов. Целесообразно применять в рамках общего для студентов педагогического направления курса валеологии, либо для профиля «биология».

First Person Tennis – The Real Tennis Simulator. Спортивное игровое приложение, позволяющее буквально с головой окунуться в мир большого тенниса. Существуют режимы различных тренировок и турнира по знаменитым кортам планеты. Может использоваться для ознакомления с прави-

лами данной спортивной игры, а также для регулярных тренировок в целях поддержания нужной спортивной формы. Имеет не самую реалистичную графику, зато хорошо проработана физика взаимодействия ракетки и мяча. Следует особенно тщательно отнестись к наличию достаточного свободного пространства для игры, так как игроку приходится очень энергично размахивать манипулятором, эмитирую движения теннисной ракетки, а встреча дорогостоящего манипулятора с препятствием в виде стены или с также дорогостоящим монитором крайне нежелательна. Приложение платное.

Volleyball Fever. Аналогично предыдущему примеру представляет собой симулятор игры в пляжный волейбол. Имеет упрощенный правила и подходит скорее для ознакомления с данной игрой. Игроку приходится прыгать вверх, поэтому следует заранее позаботиться о наличии достаточного пространства над головой в игровой зоне. Приложение платное.

World of guns VR. Приложение предлагает модели реально существующего огнестрельного оружия с подробной разборкой и сборкой. Позволяет познакомиться с устройством пистолетов, револьверов, автоматов, дробовиков, пистолетов-пулеметов и винтовок. Также доступен режим *slow motion*, демонстрирующий процесс стрельбы с экстракцией стреляной гильзы, движением пороховых газов и подвижных частей оружия. Приложение возможно использовать на занятиях по безопасности жизнедеятельности. Приложение бесплатное.

Литература

1. Воропаев М.В. Воспитание в виртуальных средах: монография / М.В. Воропаев; науч. ред. А.В. Мудрик. – М.: МГПУ, 2010. – 232 с.
2. Лещёв С.В. Интерфейсы социальной экологии: от технологической конвергенции к интернету

вещей: журнал / С.В. Лещёв. – М.: Философские науки, 2014 / 11. – 162 с.

3. Шапиро Д.И. Виртуальная реальность и проблемы нейрокомпьютинга / Д.М. Шапиро. – М.: РФК-Имидж Лаб, 2008. – 454 с., илл.

The use of virtual and augmented reality technologies for the formation of universal pedagogical competencies: on the example of the Omsk state pedagogical university

THE USE OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES: ON THE EXAMPLE OF THE OMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Basgal V.V., Rudenko A.E.

Omsk State Pedagogical University

The article deals with the issue of creating technoparks of pedagogical competencies on the basis of pedagogical universities in Russia. Attention is paid to the possibility of using the latest technologies in the educational process of a pedagogical university, such as virtual and augmented reality. An analysis of the curricula of the Faculty of Mathematics, Informatics, Physics and Technology of the Omsk State Pedagogical University of the enlarged group of the specialty 44.03.05 "Pedagogical education", focus \ profile "mathematics and informatics", "computer science and robotics", "computer science and physics" is given. The issue of using various free applications for virtual and augmented reality in the educational process is considered. It also offers various options for using modern virtual and augmented reality technologies in the academic disciplines of the Informatics profile as part of the educational process at the Omsk State Pedagogical University.

Keywords: technopark of universal pedagogical competencies, curriculum, virtual reality, augmented reality, material and technical base.

References

1. Voropaev M.V. Education in virtual environments: monograph / M.V. Voropaev; scientific ed. A.V. Mudrik. – M.: MGPU, 2010. – 232 p.
2. Leshchev S.V. Social Ecology Interfaces: From Technological Convergence to the Internet of Things: journal / S.V. Leshchev. – M.: Philosophical sciences, 2014/11. – 162 p.
3. Shapiro D.I. Virtual reality and problems of neurocomputing / D.M. Shapiro. – M.: RFK-Image Lab, 2008. – 454 p., ill.

Внедрение концепции образования, ориентированного на конечный результат в преподавании английского языка: реализация концепции «Нового инженерного образования»

Сюй Ян,

доцент кафедры английского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета
E-mail: xuhu29@tom.com

В 2017 году Министерство образования Китая выдвинуло концепцию создания моделей Нового инженерного образования, чтобы сформулировать китайские стандарты и китайский бренд, построить мировой центр инженерных инноваций в целях строительства державы в области высшего образования. В 1981 году концепция ОВЕ обратного проектирования обучения, основанная на эффективности обучения или ориентированная на достижения, предложенная американским ученым Уильямом Спади, стала основной концепцией реформы образования в европейских и американских странах. В контексте Нового инженерного образования нужно создать систему учебных программ по английскому языку, поддерживаемую современной концепцией ОВЕ и соответствующую учебным целям и требованиями новой инженерной реформы, чтобы учебная программа по английскому языку в университете была практичной, разнообразной и систематической.

Ключевые слова: Новое инженерное образование, концепция ОВЕ, английский язык, эффективность обучения.

Introduction

1. Emerging Engineering

In February 2017, China's Ministry of Education actively promoted the construction of Emerging Engineering, successively formed the "trilogy" of "Fudan Consensus", "Tianda Action" and "Beijing Guide", and issued the "Notice on Carrying out Research and Practice of Emerging Engineering" and the "Notice on Promoting Research and Practice Projects of Emerging Engineering" to make China a powerful country in higher education. Emerging Engineering is a national educational strategy. In order to promote its construction, China's Ministry of Education has launched a number of measures: implementing the "Education and Training Plan for Outstanding Engineers" (version 2.0); setting up a Special Project for Emerging Engineering construction in the collaborative education project of industry-university cooperation; bringing the Emerging Engineering research and practice project into the overall plan of Double First-class construction; identifying the provincial Emerging Engineering research and practice projects; and integrating the Emerging Engineering into the industrial development plan, talent development plan, etc.

2. Outcome-based Education (OBE)

OBE is a reverse-design-and-positive-implementation teaching concept, based on learning effectiveness or achievement orientation, which takes the expected learning results as the starting point, and reversely designs the teaching objectives, graduation requirements, and classroom system, etc. This idea was first put forward by William Spady, an American scholar, in his published *Outcome-based Instructional Management: A Sociological Perspective* [1]. In his book *Outcome-based Education: Critical Issues and Answers* published in 2015, OBE is defined as "paying attention to and organizing the education system to ensure that students obtain substantive successful experience in their future life." [2] OBE has become the mainstream education reform concept in European and American countries. Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) applies OBE to the engineering education certification standards.

OBE first germinated in basic education in the United States and Australia, and has become the frontier direction of teaching reform in colleges and universities. In 2001, members of the Washington Agreement began to study the graduation requirements based on OBE, which has become the framework requirements of the Washington Agreement. Jiang Bo, a domestic scholar, has constructed an education system based

on OBE from the aspects of results, objectives, assumptions and systematic principles [3]; Wang Jinxu and other scholars discussed the differences between the OBE and the traditional teaching model from the aspects of teaching objectives, teaching process, teaching content and teaching evaluation [4]; Other scholars have made detailed studies on Teachers' evaluation of students' ability differentiation, curriculum design feasibility, learning strategies and college curriculum reform under OBE [5].

College English Course Design Based on OBE Concept Problems in Current College English Course

College English course, usually positioned as public basic course, is only set in the first two years' curriculum. Most students focus on engineering professional knowledge, despising English learning and ignoring the importance of English to professional knowledge, which violates OBE concept of output and application-oriented teaching philosophy.

College English Test 4 and 6, as one of the important evaluation means of English ability, can only reflect students' application ability of general English. From the perspective of OBE, there is still a big gap between the tests and the practical output and application of engineering professional English.

College English Course Objectives

Educational Objective: in the context of Emerging Engineering, while cultivating students' practical language application ability, College English course should take the engineering-oriented educational concept into consideration and realize students' positive output and application of learning achievements. Professors need to clarify the era mission of foreign language curriculum and realize the extension and innovation of the educational function of foreign language.

Linguistic Objective: to improve the language application so as to increase the passing rate of CET-4 and CET-6; based on students' needs, school needs and social needs, to improve students' ability to internalize and integrate knowledge, and form necessary knowledge system and theoretical framework.

Communicating Objective: to achieve effective output so as to improve cross-cultural communicating ability.

Course Design Content

1. To design a College English course system supported by OBE and combined with the training objectives of Emerging Engineering reform and practice; in view of the current situation that engineering majors students ignore the application of English in their professional fields, to form a College English teaching model in line with the new concept of engineering education and talent training mode proposed by China's Ministry of Education; to make the College English course practical based on knowledge, to integrate with the diversity of individualization and to make it scientifically systematic.

2. Based on the application needs of Emerging engineering college English, to organically integrate teachers' teaching and students' learning; to build online and offline collaborative teaching classrooms, and form differentiation-oriented personalized teaching; to construct a mixed College English teaching model to serve the teaching objectives of College English courses in Colleges of Science and Engineering, in order to establish a communicating bridge between extracurricular learning and classroom teaching to realize the teaching concept of giving full play to the leading role of teachers and the main role of students under the intelligent ecological teaching mode.
3. To build a tripartite evaluation system including teacher evaluation, student self-evaluation and student mutual evaluation. In the era of big data, the evaluation system of College English courses should also set multi-dimensional evaluation standards. Modern information technology has transformed the online teaching and learning process into a large number of accurate data. Based on online and offline data, the comprehensive analysis and evaluation of the educational process is more objective and scientific. Establishing a multi-dimensional evaluation system will definitely improve the education system.

Course Design Methods

This project will take the College English course as an example, and the non-English majors taught by this project members as the research objects, based on the textbook *New Progressive College English Integrated Course*, to design a college English course system supported by the OBE and combined with the training objectives of the Emerging Engineering reform and practice. This project will make full use of the Rain Classroom platform, MOOC, WE LEARN, IWRITE and other platforms, compare the objective ability required by CET-4 and CET-6, design phased and stepped learning tasks, publish learning resources and learning tasks online in advance, in order to promote students' independent and personalized learning, so as to achieve the goals of increasing the passing rate of CET-4 and CET-6 and improving students' cross-cultural communicating competence.

The project research will take each teaching class as one unit, establish corresponding pilot classes on the Rain Classroom platform, take each semester as a stage, take the textbook content as the basis and divide the teaching practice into three rounds according to CET-4 and CET-6: reading + listening and speaking; translation + listening and speaking; and writing + listening and speaking, reasonably allocate the teaching time, and set up pre-class preparation, classroom teaching, and after-class consolidation, design courseware, test, etc. Based on the passing rate of CET-4 and CET-6 and test results every year, the effectiveness of the research method is analyzed and tested.

1. Literature Method: to collect the feasible OBE-based College English course systems, such as

the diversified ecological curriculum system proposed by Han Geling and Dong Juan, and the modular and menu curriculum system proposed by Hu Jiehui, which promote the development of personalized teaching, and are worthy of our reference.

2. Comparative Research Method and Case Analysis Method: with overall comparison and case analysis, learning plans can be formulated according to learners' needs. The plans vary from person to person and show different styles. Teachers also know how to assist students to achieve learning goals. In the process of achieving the goal, the plan will be modified and adjusted at any time according to the learning progress and the difficulty of the content, so as to give students more choice space.
3. Inductive Synthesis Method: to summarize the completing condition of students' tasks in each stage, to sum up the differences of students' learning ability, and formulate personalized learning tasks and objectives.

Novelty of the Research

1. Carrying out Reverse design and Innovating Teaching Mode.

Different from the previous content-oriented College English teaching, the teaching mode based on OBE is more related to the training objectives and graduation requirements of various majors, forming the long-term goal of College English teaching. For the short-term goal of improving the passing rate of CET-4 and CET-6, teachers can carry out reverse teaching design on the basis of clear and measurable curriculum objectives.

2. Building a Scientific Tripartite Evaluation System.

This project puts forward a tripartite comprehensive evaluation system of teacher evaluation + student self-evaluation + student mutual evaluation. Teachers set evaluation contents and evaluation standards, while students make self-evaluation on the overall grasp of knowledge at each stage according to the completion of the task. To the group tasks, the student mutual evaluation is adopted, and teachers make evaluation according to students' classroom performance. With the comprehensive evaluation results of the three parties, teachers learn about the teaching effectiveness and students' mastery, which therefore provides important reference to the next stage of teaching and makes the whole teaching process more scientific.

Conclusion

Shenyang Ligong University, a university of science and engineering, presents multi-disciplinary coordinated development. The University adheres to the international school running route, takes the social demand as the guidance, and is committed to cultivating comprehensive senior professionals with strong social adaptability and innovating ability. Therefore, our educational philosophy should serve the construction of Emerging Engineering and reflect the innovation and practicability of education. Talent training should be dominated by OBE concept. Under the background of the Emerging Engineering, College English teaching should go beyond the instrumentality of language and contribute to students' cross-cultural communicating ability and language application ability, meanwhile improve students' practical ability of professional English.

COLLEGE ENGLISH COURSE DESIGN BASED ON OBE UNDER THE BACKGROUND OF EMERGING ENGINEERING

Xu Yang

Shenyang Ligong University

In 2017, China's Ministry of Education actively promoted the construction of Emerging Engineering, aiming to establish a Chinese model, formulate Chinese standards, form a Chinese brand, build a world engineering innovation center, and therefore make China a powerful country in higher education. In 1981, American scholar William Spady put forward the OBE concept of reverse instructional design based on learning effectiveness or achievement orientation, which has become the mainstream educational reform concept in European and American countries. In the Emerging Engineering environment, a college English course system based on OBE concept and combined with the training objectives of the Emerging Engineering reform and practice should be established to make the College English course practical, multifarious and scientific.

Keywords: Emerging Engineering, OBE, College English, learning effectiveness.

Reference

1. Spady W. Outcome-based Instructional Management: A Sociological Perspective [J]. *Educational Leadership*, 1994(6).
2. Spady W. Outcome-based Education: Critical Issues and Answers [M]. New York: American Association of School Administrators, 1994.
3. Jiang Bo. OBE: Result-based Education [J]. *Foreign language education research*, 2003 (3): 35-37.
4. Wang Jinxu, Zhu Zhengwei, Li Maoguo. Achievement Orientation: from Certification Concept to Teaching Model [J]. *China University teaching*, 2017 (6): 77-82.
5. Wang Weifang. Exploration and Practice of Multi-dimensional Collaborative Teaching Model Guided by Learning Results [J]. *China University teaching*, 2017 (5): 74-77.

Роль творчества Инь Чэнцзун в развитии национального китайского фортепианного искусства

Цю Нин,

аспирант, кафедра музыкального воспитания и образования, Институт театра, музыки и хореографии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена
E-mail: 1595401882@qq.com

В данной статье представлен музыковедческий анализ последней пьесы произведения «Красный фонарь» (фортепианный аккомпанемент) – «Устремление к высшему» с целью показать неразрывную связь между традиционной китайской и фортепианной музыкой, а также характер сочетания китайской традиционной музыки и русских музыкальных стилей. Произведение представляет собой цикл фортепианных пьес (фортепианную сюиту), который был пересоставлен известным китайским пианистом и композитором XX века Инь Чэнцзуном на основании одноименной образцовой пекинской оперы. В статье также раскрываются черты в сочетании с техникой композиции русской фортепианной школы, элементами «колокольного звона» и китайской музыкальной культурой. Автор выявил взаимосвязь между фортепианной музыкой и пекинской оперой. Это первое китайское произведение, исполненное с фортепианным аккомпанементом для пекинской оперы, – веха в истории китайских фортепианных адаптаций. Исследование проведено на основе анализа исторических источников, литературы и видеоматериалов.

Ключевые слова: техника композиции русской фортепианной школы, пекинская опера, колокольный звон.

Введение

Инь Чэнцзун (Yin Chengzong, 1941 – настоящее время) был одним из самых влиятельных молодых китайских пианистов второй половины XX века. В 1962 году он занял второе место по фортепиано на Втором международном музыкальном конкурсе имени П.И. Чайковского. В начале 1950-х годов Китай поддерживал культурный обмен между Востоком и Западом. Правительство пригласило многих известных иностранных пианистов выступить с концертами на своей территории. Китайское правительство следовало Советско-китайскому договору о дружбе и союзе и выступало за всестороннее изучение советского опыта. В результате Центральная консерватория музыки Китая пригласила трех советских специалистов давать уроки по игре на фортепиано в Пекине и Шанхае на постоянной основе. Будучи подростком, Инь Чэнцзун поступил в советский экспертный класс Центральной музыкальной консерватории и учился у пианиста и педагога Кравченко Татьяны Петровны. А в 1960 году он переехал в Санкт-Петербург для трехлетнего обучения в Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова. В это время он изучал не только игру на фортепиано, но и композицию и дирижирование, что обеспечило прочную основу для его последующего музыкального творчества.

В 1966 году в Китае началась «культурная революция», которая продолжалась 10 лет. Она стала национальной катастрофой беспрецедентного масштаба. В то время цзаофани (бунтари) считали, что западная музыка – камерная, фортепианная, симфонии и др. – противоречили уникальному музыкальному пути Китая и не могли обслуживать деятельность рабочих, крестьян и солдат (другими словами, такая музыка не полезна для них). Иностранские учебники по фортепианной музыке и классические фортепианные произведения были уничтожены как «ядовитые сорняки» вместе с музыкальными инструментами [1, с. 13]. Деятельность школ была остановлена, педагоги и профессора подвергались публичной критике и гонениям, несколько драгоценных фортепианных талантов погибли в результате преследований. Политическое вмешательство в искусство привело к тому, что культурная и художественная жизнь практически исчезла, что, несомненно, нанесло смертельный удар по китайскому фортепианному творчеству, которое только начало расцветать. Чтобы его спасти, Инь Чэнцзун смело принес на площадь Тяньаньмэнь пианино и сыграл на нем несколько националь-

ных частушек. Кто-то из зрителей спросил, не сможет ли он сыграть пекинскую оперу. Это вдохновило Инь Чэнцзуну за одну ночь адаптировать для фортепиано пекинскую оперу «Шаджиабанг» (*Shajiabang*). Результат людям чрезвычайно понравился. Тогда композитор и пришел к выводу, что фортепиано китайцам необходимо [2]. В 1964 году Мао Цзэдун в своих «Мнениях по Центральной музыкальной консерватории» утверждал, что следует использовать культурное наследие прошлого и зарубежных стран («прошлое культурное наследие для настоящего, а зарубежное полезное – для китайцев»). В сложных политических условиях того времени Инь Чэнцзун нашел выход для развития фортепианной музыки в Китае, предложив соединить фортепианную и китайскую народную музыку, чтобы она служила народу – создать фортепианные произведения на тему красной революции. В результате возникли две больших фортепианных адаптации: «Красный фонарь» (фортепианный аккомпанемент), основанный на одноименной образцовой опере на тему революции (произведение стало классикой в истории китайского фортепиано и оперы), и фортепианный концерт (концерт для фортепиано с оркестром) «Желтая река» (это безусловно самое значительное китайское фортепианное произведение, широко распространенное и исполняемое во всем мире; классическая интерпретация «Желтой реки» Инь Чэнцзуном пользуется высочайшим авторитетом), составленный по кантате «Желтая река». Эти два шедевра были адаптированы для сольного фортепиано и фортепианного дуэта.

Здесь следует упомянуть, что первой китайской фортепианной пьесой, в которую включены элементы оперы, стала фортепианная сюита «Храмовый фестиваль» (Мяохуэй, *Miaohui*), составленная композитором старого поколения Цзяном Цзусином (Jiang Zuxin). За «Красным фонарем» (фортепианный аккомпанемент) последовали «Четыре фортепианных этюда для «формул-клише» пекинской оперы» (*Four piano etudes of Peking Opera Qupa*) Ни Хунцзини (Ni Hongjin) [3, с. 59]. Это подтверждает, что в то время композиторы уже серьезно относились к сочетанию оперы и фортепианной музыки. Произведение «Красный фонарь» (фортепианный аккомпанемент) представляет собой пример преемствования и развития этого жанра. А после этого начался расцвет творчества в адаптации китайской инструментальной музыки. Группа аранжировщиков, сформированная Инь Чэнцзуном с несколькими другими выдающимися композиторами, такими как Чу Ванхуа (Chu Wanghua), Ду Минсином (Du Mingxin) и др., специализировалась на традиционной народной инструментальной музыке. Они неоднократно учились у соответствующих мастеров, чтобы адаптировать её для фортепиано. Они не только унаследовали народную музыку, но и открыли новый сегмент китайской фортепианной композиции. Инь Чэнцзун был пианистом, посвятившим себя народной музыке, и из композиции и исполнения двух его ше-

девров нам видно, что большое влияние оказала на него именно русская музыка. Среди множества его композиций автор намеренно выбрал «Красный фонарь» (фортепианный аккомпанемент) как пример для анализа. Потому что произведение содержит в себе важные исторические, политические и культурные аспекты из жизни китайского народа, и в нем сочетаются пекинская опера, народная инструментальная и фортепианная музыка. В России произведение упоминалось только в двух статьях и анализировалось лишь в общих чертах. В большинстве статей, опубликованных в Китае, также только выявлены черты общего характера. Единственная статья, в которой подробно изучалась сюита, посвящена арии героя Ли Темэй (Li Tiemei) – без целенаправленного академического анализа фортепианного аккомпанемента произведения «Устремление к высшему» из арий героя Ли Юйхэ (Li Yuhe) (она также является последним репертуаром данной фортепианной сюиты и воплощением возвышенного характера всего произведения). Учитывая этот факт и огромный размер целой сюиты, автор выбрал только лучшие её части и проанализировал их с точки зрения фортепианного аккомпанемента, инструментов пекинской оперы для аккомпанемента и сценария пекинской оперы. На основе анализа исторических источников, литературы и видеоматериалов этого анализа автор показывает, с одной стороны, уникальный эффект использования фортепиано вместо национальных инструментов, а с другой стороны, эффект тонкого сочетания русских композиторских техник с мелодией пекинской оперы и национальной песней.

Цель статьи. В настоящее время возрождение пекинской оперы является неотложной задачей национального культурного спасения в Китае. И в области композиции, и в области фортепианного образования в вузах пекинская опера стала сегментом, который нельзя игнорировать. В статье автор представляет произведение «Устремление к высшему» китайскому и российскому академическому сообществу, чтобы показать неразрывную связь между традиционной китайской и фортепианной музыкой, а также характер сочетания китайской традиционной музыки и русских музыкальных стилей. Это пробудит внимание китайского фортепианного сообщества к пекинской опере и привлечет российских музыковедов и композиторов к культурному обмену с китайскими музыкантами, что будет способствовать совместному прогрессу в музыкальной композиции в России и Китае.

Методология исследования. В данной работе использованы исторические источники, литература и видеоматериалы для анализа с методологией музыковедения.

Основная часть

Наряду с трагикомедией Древней Греции (Древнегреческой комедией) и санскритской драмой Индии

пекинская опера известна как одна из «трех древних театральных культур», а тысячелетняя история китайской культуры, лежащая в её основе, является сокровищем для всего мира [4]. Современная пекинская опера – результат всестороннего реформирования традиционной оперы. Современная пекинская опера претерпела значительные изменения как в плане музыкальной композиции, написания сценария, так и в плане составления и исполнения. Произведение «Красный фонарь» было выпущено в 1968 году как одна из восьми образцовых опер на революционную тему (во время «культурной революции» в Китае). Его содержание взято из фильма 1963 года «История с фонарем» (*Story Of The Lantern, There Will Be Followers*) – о железнодорожном рабочем Ли Юйхэ, который со своей семьей во время войны против Японии перевозил секретные коды, героически сопротивлялся японской армии и в итоге погиб. В том же году произведение «Красный фонарь» было адаптировано молодым пианистом Инь Чэнцзуном в фортепианную сюиту «Красный фонарь» (фортепианный аккомпанемент). Это первое в истории китайской музыки произведение пекинской оперы, в котором фортепиано использовалось в качестве аккомпанирующего инструмента. Важно отметить, что эта работа в высокой степени восстанавливает особенности пекинской оперы. В результате она более независима и мелодична, чем обычный аккомпанемент в вокальной музыке. Вся сюита состоит из 12 произведений: «У всех красное сердце», «Будь таким же человеком», «Ребенок бедняка рано становится мужчиной», «Ничто в мире не трудно для коммуниста», «С полной мужественностью и величественностью», «Будь смелым и амбициозным как твой отец», «Око за око и зуб за зуб», «Борьба с жесткими противниками до конца», «Свет вечно светит поколениям», «Ненависть, которая помнит», «Партия учит наших детей быть сильными людьми с волей» и «Устремление к высшему». Здесь следует особо подчеркнуть названия этих произведений. Они являются характерной чертой китайской фортепианной музыки, но несколько отличаются от названий эпохи романтизма в Европе. Они не только показывают нам картину, которая описывается в музыке, но и представляют собой отражение психики, эмоций человека и аллегории самой природы. Они не просто дают зрителю несколько намеков, а отражают глубокий духовный мир человека [5, с. 57]. Таким образом, через 12 названий произведения мы очень четко понимаем историю, рассказанную в этой сюите, чувствуем сильные внутренние эмоции трех главных героев, их верность и непреклонность патриотизма, волю к победе над захватчиками, и видим политические особенности определенной эпохи.

Оперные элементы в китайских фортепианных произведениях используются многогранно. К ним относятся традиционные оперные «формулы-клише» (цуйпай, *Qurai*), арии, тематики, стили, ритмы и т.д. Композиторы исследовали эти музыкальные элементы и экспериментировали с ними

в мелодии, ритме, гармонии и текстуре [6, р. 21]. В произведении используется фортепиано для замены аккомпанемента *Wenchang* (общий термин для оркестровых инструментов) – т.е. традиционных китайских музыкальных инструментов: китайской скрипки *цзинху* (*Jinghu*), юэцин *Юэцин* (*Yueqin*) и Саньсянь (*Sanxian*). При этом сохраняется аккомпанемент *Wuchang* (в основном в сопровождении ударных инструментов дощечка (*Guban*), большой альтовый гонг (*Dalu*), маленький альтовый гонг (*Xiaoluo*) и альтовые цимбалы (*Bo*)), т.е. традиционные китайские музыкальные инструменты: дощечка (*Guban*), большой альтовый гонг (*Dalu*), маленький альтовый гонг (*Xiaoluo*) и альтовые цимбалы (*Bo*). Здесь важно подчеркнуть, фортепианный Аккомпанемент – музыкальный термин, обозначающий сопровождение мелодий, имеющее целью преимущественно гармоническое украшение, а также поддержку вокальных партий инструментами. Аккомпанемент бывает гармонический, состоящий из аккордов, контрапунктический, в котором несколько партий сохраняют полную самостоятельность, наравне с сопровождаемой мелодией, чтобы предоставить певцу ритмическую поддержку и воздействовать на его эмоцию. А в этом произведении на основе традиционной западной техники аккомпанемента, композитор также несколько раз применял метод аккомпанемента «бао-дяо» («бао-дяо» т.е. мелодия аккомпанемента для правой руки идентична мелодии пения), имитируя богатые мелодии арии и мелодии из оригинальных аккомпанирующих инструментов пекинской оперы. Таким образом, фортепиано здесь играет не только вспомогательную роль, но в некоторых частях произведения оно выступает в роли другого исполнителя (певца). Для использования фортепиано в качестве замены аккомпанемента *Wenchang*, необходимо рассмотреть, как создать на фортепиано эффект аккомпанемента с тремя народными струнными инструментами, который позволяет в высокой степени воспроизвести акустику пекинской оперы. Это похоже на репетиционные партитуры для двух фортепиано, созданные для западного фортепианного концерта, где фортепиано используется вместо оркестра, и такая обработка позволяет получить более богатый фортепианный аккомпанемент. Сюита состоит из семи частей, выдержанных в свободном ритмическом стиле: прелюдии, эрхуанского дао-бань, хуэй-лон (структура напева китайской оперы для арии, относящаяся к вспомогательной категории; существует только один текст и один напев китайской оперы, который может составлять только одно предложение в сегменте пения), юань-бань (структура напева китайской оперы: два или четыре удара, средняя скорость, устойчивый ритм, подходит для лирики, повествования и описания сцен), мань-саньянь (структура напева китайской оперы, он представляет собой средне-медленную арию с формой «скрупулезности и методичности» (*Scrupulous and methodical*, и-пань-сань-янь, т.е. сильный, слабый,

второй сильный, слабый – *f*, *p*, *mf*, *p*.) для ударных инструмента), юань-бань и дуо-бань (структура напева китайской оперы, который звучит в несколько более быстром темпе. В текстах песен часто варьируется от трех до четырех слов, и хорошо усиливает атмосферу и выражает такие эмоции, как гнев). Ноты для фортепиано нотированы в западном ключе ми мажор (клавиша E).

Первая часть представляет собой ритмически разнообразную прелюдию, которую можно разделить по количеству тактов: 8 (медленных) + 21 (быстрый) + 12 (медленных и постепенно замедляющихся). Ритм первой части варьируется в разумно ограниченном диапазоне, а эмоции, отраженные этой частью, разнообразны. Поэтому такой ритм прекрасно создал богатую театральность пекинской оперы. Особенно важно отметить: в первых 8 тактах ясно видно, что для текстуры гармонии и мотивов этой части используется материал из «Концерта для фортепиано с оркестром № 2» С.В. Рахманинова. В сюите показан канун Великой революции (Февральской революции), когда вся Россия находилась под жестоким правлением правящего класса и нарастал конфликт между народом и диктатурой. Китайский композитор Инь Чэнцзун написал начало первой части компо-

зиции с этой темой, эффектно соединяя историю национально-освободительной войны в Китае против японских захватчиков и историю Великой революции в России. При этом он метко выразил муку, которую война принесла народу. Аккорды левой руки и тяжелый бас в музыке имитируют колокольный звон. По Кандинскому-Рыбникову «только в России колокольный звон на протяжении тысячи лет играет роль вестника судьбы, что придает музыке Рахманинова глубокую духовность» [7, с. 93]. Таким образом, колокол является символом веры и страны для русского народа. А для китайского народа колокол служит символом предупреждения. Он может создавать торжественную и величественную атмосферу. В этом произведении колокол задает тяжелый тон всему произведению. Стоит отметить, что композитор использовал мажорную гармонию в 8-м такте и применял аккордовые трели для имитации звуковых эффектов западных инструментов оркестра и аккомпанемента Wenchang, которые существуют в современной пекинской опере, сочетая аккомпанирующий инструмент в пекинской опере Wuchang – дощечку с полнозвучной текстурой гармонии фортепиано – для продвижения сюжета и создания оживленной атмосферы (см. рис. 1).



Рис. 1. Прелюдия на тему колокольного звона

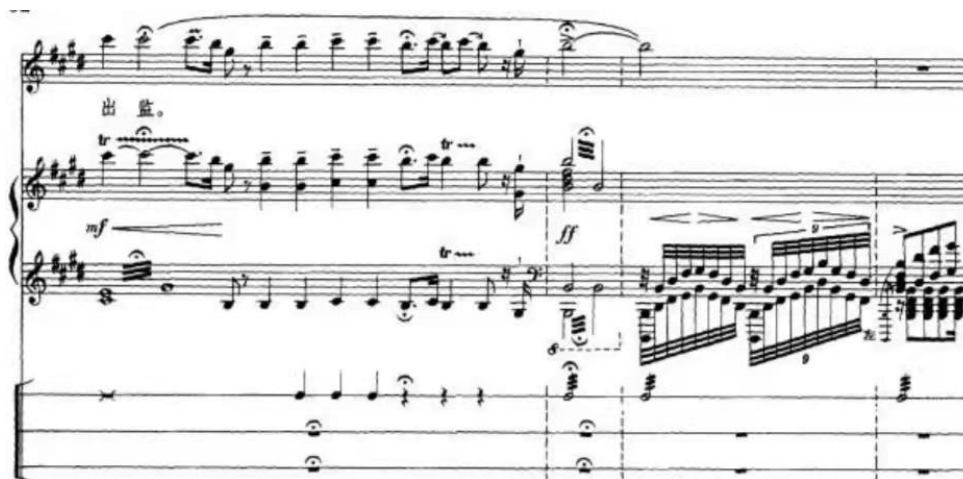


Рис. 2. Способ аккомпанемента: сочетание «бао-дяо» с трелью

Вторая часть песни представляет собой эрхунский дао-бань. Дао-бань означает первую половину двусоставного предложения и поэтому играет ведущую роль в целой арии. Например, таких: «Охранники назвали мое имя, их голоса

были подобны волчьему вою, и тогда я вышел из тюрьмы». Композитор использовал традиционную китайскую технику композиции «то-цян» (Tuoqiang) в аккомпанемента для слов песни, применяя при этом аккордовую трель для дер-

жания голоса певца, и уменьшённый септаккорд на словах «подобно волчьему вою» для формирования пугающей атмосферы и драматического конфликта. Для одиннадцати тактов последнего слова песни «тюрьма» применяется метод аккомпанемента для сохранения мелодии «бао-дяо». Это означает, что мелодия аккомпанемента точно идентична вокалу (т.е. в таком случае, мелодия аккомпанемента и вокал певца синхронизированы). Таким методом подчеркивается вокал. Последний такт сопровождается трелью и добавляется в него дощечка для имитации шагов. Смена способа аккомпанемента также означает смену настроения в произведении. В контексте крещендо в репертуаре композитор использовал быстро сменяющиеся тридцать вторые ноты, ма-

жорные аккорды и октавы, чтобы выразить доблесть героя (см. рис. 2).

Третья часть произведения отражает резкую смену настроения главного героя, уже находящегося в плену. Это его монолог. Используется быстрый «хуэй-лон», который означает, что в данной части есть только одна фраза для слов песни. Здесь композитор опять использовал метод аккомпанемента «бао-дяо». Фортепиано выступает уже не как аккомпанемент, а как другой «певец». Дощечка при этом всегда играет в ровном ритме. Отдельная нота и небольшое количество трезвучий вместе с певцом лаконично и четко передают нам образ бесстрашного героя, закованного в кандалы и цепи, которые не способны препятствовать его устремлению к высшему (см. рис. 3).



Рис. 3. Хуэй Лон

Четвертая часть – это юань-бань, разделенная на две секции. Первая половина посвящена сцене, в которой главный герой отправляется на место казни. Композитор организовал 19-барную интерлюдия после фразы «Он поднимает голову и смотрит вдаль» и добавил мелодию кантаты «Желтая река», используя полную текстуру гармонии этой кантаты. Кроме того, он использовал быстрые 14 и 15 сплошных тонов для изображе-

ния бурной Желтой реки, которая символизирует расцвет страны. В последнем такте громкость резко снижается и тон переключается на более легкие и светлые шестнадцатые ноты, чтобы создать сильный эмоциональный контраст (см. рис. 4). Позже, с постепенным обогащением типов звука и увеличением громкости, композитор вводил следующий раздел, изображающий сцену революционного триумфа и великой радости.



Рис. 4. Мелодия произведения «Желтая река»

Во второй половине, после изображения победы на войне, композитор отметил в партитуре требование «ритенуто» (постепенное снижение темпа, Ritenuto/Riten) и использовал главную мелодию из революционной песни «Алеет Восток», прославляющей председателя Мао, как интермеццо. Эта мелодия должна исполняться октавами и трелями в верхнем регистре, с лирическим аккомпанементом в левой руке, чтобы краски гармонии были чистыми и яркими, и чтобы описать сцену «красного солнца, восходящего на востоке, отраженного в мерцающем озере». Такое выступление

является символом надежды на победу нового Китая. В отличие от неприкрытого негодования, которое показано в первой половине, мелодии здесь придают произведению поэтичность и неповторимую красоту в необычном контексте. (см. рис. 5).

Пятая часть «мань-сань-янь» представляет собой средне-медленную арию с формой «скрупулезности и методичности» (Scrupulous and methodical, и-пань-сань-янь, т.е. сильный, слабый, второй сильный, слабый – f, p, mf, p.) для ударных инструментов. Данную арию можно разделить на два раздела по настроению: первый раздел

продолжает применять способ аккомпанемента для песни «Алеет Восток». Этот раздел показывает лиричность, нежность и рассказывает о цветущем счастье нового Китая. Во втором разделе композитор использовал гармонически полные и эмоционально насыщенные мажорные трезвучия для создания прочной и богатой текстуры аккомпанемента. Основная мелодия в правой руке расширяется путем «цзя-хуа» (техника, подобная созданию вариации в европейской музыке), чтобы

сымитировать звучание пекинской скрипки цзин-ху и создать несколько новых мелодий. Таким образом, композитор обогатил мелодическую линию и сделал её более насыщенной. В соответствии со словами песни композитор здесь использовал 10 сплошных тонов, чтобы показать великолепную сцену развевающихся на ветру красных флагов и придать произведению живость (см. рис. 6).



Рис. 5. «Алеет Восток»



Рис. 6. «Мань-сань-янь»

Шестая часть, которая является связующим звеном с седьмой, тоже представляет собой юань-бань, в котором по-прежнему применяется метод аккомпанемента «бао-дяо». Главный герой рассказывает историю предателя, который его выдает. В середине этой части композитор обозначил требование играть «ласково» (Doice). Поэтому ак-

компанемент для левой руки – это легкие, мягкие шестнадцатые ноты. Это контрастирует с предыдущими октавами и аккордами в плане выраженного настроения. С одной стороны, композитор восхваляет дух верности и мужества, а с другой – выражает более мягкую сторону главного героя произведения.



Рис. 7. «Ритенуто»

Заключительная часть – это «дуо-бань», которая звучит в несколько более быстром темпе. В текстах песен они часто варьируются от трех до четырех слов, и они хорошо усиливают атмо-

сферу и выражают такие эмоции, как гнев. И является сублимацией всего произведения. Композитор опять помечал в партитуре «ритенуто» (постепенное снижение темпа, Ritenuto/Riten), кото-

рое представляет собой прием в пекинской опере для обозначения акцента. Обычно его сочетают со знаком ударения. Ритм этой части соответствует китайским тональным паттернам, и с помощью мощных блок-аккордов (Block chord) его можно использовать для выражения героического образа непреклонного революционера (см. рис. 7). В конце большое количество минорных аккордовых трелей, быстро сменяющейся одной ноты с чередованием октав левой и правой руки для создания полного и богатого гармоничного эффекта. После передачи ярких эмоций произведение гладко и чисто заканчивается V мажорным аккордом. В этом отражается великий дух героя: не уступать японским захватчикам и всегда идти вперед.

Заключение

Пекинская опера – древнее сценическое искусство. Для её развития важнее всего расширить аудиторию. С развитием общества и изменением эстетических концепций пекинская опера выживает, только если в неё внедряется инновация. Премьер Чжоу Эньлай на третьем пленарном заседании Всекитайской ассоциации работников литературы и искусства в 1963 году сказал, что «сам жанр оперы должен стремиться адаптироваться к временам» [8]. Инь Чэнцзун учел политическую ситуацию того времени, сохранив структуру «сань-пань» (свободный ритм с медленным и неравномерным темпом) пекинской оперы, продолжив ее мелодию и добавив тематики революционных песен. Кроме того, сохранив музыкальную эстетику пекинской оперы, он привнес в неё красочные гармонии, полнозвучную текстуру аккордов, элементы «колокольного звона» и величественные музыкальные эффекты русской фортепианной школы и создал новый тип фортепианного произведения, богатого эмоциональной экспрессией и драматическим конфликтом. Это смелая и удачная адаптация. Его неудержимый русский стиль игры стал образцом для китайских пианистов, которому они следуют и сегодня.

Хотя это произведение является продуктом культурной революции и не может избежать ограничений «политической догмы», мы должны сосредоточиться на том, что она поспособствовала развитию фортепианной музыки в Китае. Еще важнее сама идея сочетания лучшего из китайской и западной музыкальной культуры, стремление композитора «перенять чужой опыт для Китая» и его подход к сочинению музыки. Это путь к тому, чтобы сделать китайскую фортепианную музыку важным инструментом для возрождения пекинской оперы и уникальным на международной арене. Такое столкновение и слияние различных музыкальных культур имеет огромное значение для развития музыки в России и Китае.

Литература

1. Дай Цзяфан. Штормовое путешествие образцовой оперы. Цзян Цин, образцовая опера

и история изнутри, Knowledge Press, 1995 г., 13 с.

2. Инь Чэнцзун и Ли Цзин. Моя революционная фортепианная эпоха, Северная музыка, № 11, 2007 г.
3. Бянь Мэн. Формирование и развитие китайской фортепианной культуры, перевод Бянь Шань, 1996, Huayue Publisher, 59 с.
4. Сунь Мэй. Анализ «трех великих драматических систем» и «трех древних драматических культур». Hundred Schools in Arts, № 2, 1994 г.
5. Бянь Мэн. Формирование и развитие китайской фортепианной культуры, перевод Бянь Шань, 1996, Huayue Publisher, 57 с.
6. Cai Yi. The Use of Chinese Opera Elements and Work Interpretation in Chinese Piano Works. China Conservatory of Music. 2015, 21 p.
7. Кандинский-Рыбников. А. «Сборник произведений Московской консерватории. Рахманинов», 7-е издание, г. Москва, 1995, 93 с.
8. Центральное бюро документальных исследований КПК. Избранные культурные произведения Чжоу Эньлая, Пекин, Центральное документальное издательство, февраль 1988 г.
9. Видеоматериал игры Инь Чэнцзун в 1971 году: <https://www.bilibili.com/video/BV1G34y1D7XH?p=12>.

THE ROLE OF YIN CHENGZONG'S CREATIVITY IN THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL CHINESE PIANO ART

Qiu Ning

Herzen State Pedagogical University of Russia

This article presents a musicological analysis of the last piece of the piece "Red Lantern" (piano accompaniment) – "Striving for the Highest" in order to show the inextricable link between traditional Chinese and piano music, as well as the nature of the combination of Chinese traditional music and Russian musical styles. The work is a cycle of piano pieces (piano suite), which was re-composed by the famous Chinese pianist and composer of the 20th century Yin Chengzong on the basis of the exemplary Peking opera of the same name. The article also reveals features in combination with the composition technique of the Russian piano school, elements of "bell ringing" and Chinese musical culture. The author has identified the relationship between piano music and Peking opera. This is the first Chinese work performed with piano accompaniment for Peking Opera and is a milestone in the history of Chinese piano adaptations. The research was carried out on the basis of the analysis of historical sources, literature and video materials.

Keywords: composition technique of the Russian piano school, Peking opera, bell ringing.

Reference

1. Dai Jiafang. A stormy journey of exemplary opera. Jiang Qing, Exemplary Opera and Inside Story, Knowledge Press, 1995, 13 p.
2. Yin Chengzong and Li Jing. My Revolutionary Piano Era, Northern Music, No. 11, 2007
3. Bian Meng. The Formation and Development of Chinese Piano Culture, translated by Bian Shanyi, 1996, Huayue Publisher, 59 p.
4. Sun Mei. Analysis of "three great dramatic systems" and "three ancient dramatic cultures". Hundred Schools in Arts, No. 2, 1994
5. Bian Meng. The Formation and Development of Chinese Piano Culture, translated by Bian Shanyi, 1996, Huayue Publisher, 57 p.

6. Cai Yi. The Use of Chinese Opera Elements and Work Interpretation in Chinese Piano Works. China Conservatory of Music. 2015, 21 p.
7. Kandinsky-Rybnikov. A. "Collection of works of the Moscow Conservatory. Rachmaninoff, 7th edition, Moscow, 1995, 93 p.
8. Central Documentary Research Bureau of the CCP. Selected Cultural Works of Zhou Enlai, Beijing, Central Documentary Publishing House, February 1988
9. Video footage of Yin Chengzong playing in 1971: <https://www.bilibili.com/video/BV1G34y1D7XH?p=12>.

Регуляция психологических состояний студентов и педагогов в период пандемии средствами физического воспитания

Тимошков Егор Викторович,

преподаватель. каф. ФКиС, ФГБОУ ВО ТОГУ
E-mail: Timtim.91@yandex.ru

Чернышева Лариса Георгиевна,

канд. пед. наук., доцент, кафедра ФКиМБД АГПУ
E-mail: tschern@yandex.ru

Юречко Ольга Валентиновна,

к.п.н., доцент каф. психологии и педагогики АМГУ
E-mail: olga19674@yandex.ru

Вязигин Алексей Юрьевич,

доцент каф. ФСД ФГБОУ ТГПУ
E-mail: a_viazigin@mail.ru

В статье анализируются психологические затруднения, возникшие в реализации обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» в период пандемии COVID –19. Показано, что сформированный у студентов в предыдущий учебный период «режим ожидания» связанный с предметом физическая культура, при поступлении в вуз оказывается не состоятельным. Это порождает психологические фрустрации и создает напряжение. Не менее сложным современным этап оказался для преподавателей дисциплины. Их детерминированные компетенции вступили в противоречие с новым, вынужденным форматом обучения, вызванного эпидемией. Подчеркивается возможность компенсации психологических состояний всех агентов действия на пути создания пространства особого рода, пространства диалога, в котором возможна управляемая регуляция психологическими состояниями. Феномен «физическая культура и спорт» рассматривается через понятие «превращенная форма», которое оказывается эвристически нагруженным коннотациями современного состояния системы, что позволяет анализировать ее рационально. Адекватный анализ состояния системы позволяет адаптировать ее в актуальном режиме.

Ключевые слова. Психологическая регуляция. Пандемия. Режим ожидания. Пространство коммуникации. Физическая культура и спорт.

Опыт показывает, что не готовность адекватно противостоять пандемии коронавируса проявилась на всех уровнях: на социальном, на физическом, на бытовом, но сильнее всего пострадал психологический уровень устройства человеческой личности. Одновременно с воздействующей на общество и отдельных его представителей фрустрацией, не менее активно включаются механизмы защиты жизни, от физиологических реакций, приспособляющих организм к стрессовым перегрузкам, до принятия мер общественной консолидации с целью купирования наступивших последствий. В борьбе с возникшей угрозой оказываются хороши те средства, которые апробированы людьми столетиями, но используемые в те или иные социальные эпохи не по прямому назначению. К таким средствам приведения состояния человека в стадию активного гомеостаза издавна принято относить физическую культуру. В древнейшем памятнике письменной культуры античности «Иллиаде» Гомера описывается проведение первых спортивных состязаний ахейским (греческим) войском в разгар Троянской войны. Именно средствами физической культуры, разгоряченным битвой воинам, предписывалось приведение своего психологического состояния в приемлемое, для продолжения цивилизованной жизни. В XXI веке физическая культура и спорт, наряду с традиционным представлением о них как средстве, способствующем сохранению и продолжению жизни, стала явлением, подходящим понятию введенное К. Марксом, а именно как «превращенная форма». Оторвавшись от присущих этому явлению функций прикладного характера (трудовой, воинской и других повинностей), закручиваясь в своем социальном развитии на себя, физическая культура и спорт сегодня занимает в жизни общества в целом и жизни каждого индивида существенное место. Более того, привлечение в отрасль огромных денежных средств, делает физическую культуру важным элементом политики. В статье мы хотим вернуть физической культуре и спорту ее изначальные смыслы и показать, как традиционные средства выполнения физкультурных упражнений способствуют восстановлению изувеченной пандемией психики молодых людей. Усилия, предпринимаемые органами управления образованием в стране, направленные на формирование у учащихся устойчивой установки на содержание своего физического естества в приемлемых рамках натываются на ряд проблем. Школьная физическая культура как обязательный учебный предмет, по результатам многих исследований не в полной

мере удовлетворяет как самих учеников, так и специалистов [3]. В связи с подготовкой к сдаче ЕГЭ, как отмечают опрошенные нами студенты младших курсов университета, большинство школьников старших классов отодвигают процесс физического совершенствования на периферию спектра интересов. Также стоит отметить довольно резко выросший за последние годы процент молодых людей, имеющих те или иные отклонения здоровья, что делает их пассивными в отношении самого предмета. В связи с этим для специалистов в области физической культуры встают вопросы адаптации учебной программы по дисциплине так, чтобы найти приемлемые средства для каждого студента и способствовать его психологической перезагрузке в отношении предмета деятельности. Ситуация усугубляется особым периодом в жизни молодых людей, переходящих от пубертата к постпубертату и активизацией в связи с этим чисто психических функций. Поиск своего места в жизни в студенческие годы резко интенсифицируется, идет напряженный и не всегда результативный процесс адаптации к окружающему миру в новом для себя статусе. Для психологического состояния индивида в такой период характерным является обилие жизненных стратегий, большинство из которых относятся скорее к области мифа [5]. Поисковая активность необходима молодому человеку, а сопровождающие эту активность ошибки и промахи не подходят в большинстве под рубрику психологических травм. Данное описание, однако, оказывается не совсем верным в отношении к собственной соматической составляющей индивида. Как показывают многолетние педагогические наблюдения, не пробужденный и не подкрепленный психологически вовремя процесс физического совершенствования, может оказаться маргинальным элементом сознания индивида, от которого бессмысленно ожидать позитивного развития [6]. Студенческий возраст является таким жизненным отрезком, во время которого еще можно сформировать устойчивую установку на физическое развитие. Как ни странно, именно психологическое воздействие на сознание каждого индивида совокупности факторов, способствует «пробуждению» сознания от «летаргического сна». Осознание значимости физического развития и осознание возникших ограничений, связанных с собственным телом, приводит молодых людей к вопросу об организации своей физической подготовки в приемлемых для себя условиях. В свете сказанного сегодняшняя «пандемическая» ситуация, и, как следствие, полное переформатирование привычных социальных практик, в том числе и в области физического развития ставит молодого человека в затруднительное положение. Следует заметить, что и большинство работающих сегодня в системе образования специалистов также находятся в не проясненном для себя состоянии. В системе образования по физической культуре выделяется один фактор, имеющий специфическую окраску для всей системы

в целом. Речь идет об особом «пространстве коммуникации», возникающем в ходе групповых занятий физическими упражнениями. Молодые люди оформляют переходный период из школы в вуз формируя у себя определенный «режим ожидания». Состояние «режима ожидания» описанный в специальной литературе феномен, принципиально отличающийся от процедуры колонизации будущего путем планирования определенных результатов [2]. Психологически «режим ожидания» можно отнести к процедуре создания мифологического пространства. Определяя в сознании определенный набор предпочтительных социальных маркеров, человек попадает в зависимость от своего воображаемого мира. Чаще всего маркеры основываются на отрывочных впечатлениях, почерпнутых из различных источников и собранные вместе. Будучи по природе мифическими явлениями, придуманные реальности, тем не менее, могут стать и часто становятся реальными и вполне рациональными ориентирами, указывающими индивиду путь развития. Одним из главных аспектов «режима ожидания» возникающего у молодых людей в переходный период, является желание, естественное для их возраста, открыть для себя новые коммуникативные пространства, завести новые знакомства, освободиться от некоторых довлеющих извне сил. Физическая культура и спорт в связи с этим может оказаться именно тем пространством коммуникации, на территории которого достаточно просто построить диалоговое поле с другими ребятами. Особенностью этого поля является относительно демократическое устройство данной территории, суть этого устройства и его демократичности том, что оно допускает внутри себя огромное разнообразие вариантов представления себя. Будучи в определенной степени «фальшивой нотой» в общем образовательном пространстве вуза, физическая культура и спорт представляют для желающих широкий спектр возможности для самореализации. Понимая это, молодые люди активно вступают в это пространство, принося с собой придуманные для его обустройства ожидания. Новые стандарты обучения (ФГОС 3++) в вузе довольно резко ограничивают имеющийся в наличии ресурс ожидания. Теоретический курс, длящийся весь первый семестр для большинства начинающих студентов выглядит как больной зуб. В их вариациях на тему будущего устройство учебного процесса такой вариант развития событий явно не входил. Детерминированное восприятие и опыт предшествующего вузу периода школьных лет сформировал у ребят устойчивую модель восприятия и значимости отдельных учебных дисциплин. Теоретическая подготовка по дисциплине «Физическая культура и спорт» вызывает поначалу стойкое удивление и, даже, неприятие предмета, граничащее с отторжением. Особенно тяжело воспринимают предлагаемую форму те студенты, для которых пространство физической активности было и остается близким по духу и по форме проведения времени.

Первоначальное отторжение предлагаемой формы происходит на психологическом уровне, с которым и необходимо работать. В этом заключается противоречие устройства учебного процесса, когда разоруженными перед возникшей проблемой оказались не только студенты, но преподаватели дисциплины, психологическая подготовка которых была сконцентрирована на реализации практической дисциплины. Действительно, значительная часть вузовских преподавателей в силу профессиональной компетентности достаточно адекватно разбирается в вопросах психологии данной возрастной группы, но исключительно в аспекте практического воплощения учебного материала. Теоретический курс, усугубленный пандемией, преподносит для этой категории специалистов новые вызовы. Высокий процент аудиторной нагрузки, требующий умения вербализовать такие элементы обучения, которые в традиционной модели обучения целиком и полностью уместались в рамках практического использования, заставляет преподавателей, особенно старшей возрастной группы, максимально использовать свои способности транслировать учебный материал в необычных условиях. Обоюдные трудности с трансляцией и восприятием материала формируют зону коммуникации далекую от адекватности. Все это становится причиной конфликтов и взаимных обвинений в некомпетентности и другие составляющие моменты, затрудняющие освоение материала. Другим фактором, лимитирующим освоение учебного материала в условиях удаленного режима обучения является то, что в традиционных формах получения знаний и навыков в области физической культуры, значительная часть содержания реализуется в групповом формате. Это важный аспект дисциплины, позволяющий студенту оперативно соотносить качество выполнения учебного задания с выполнением задания окружающими товарищами. Выполнение упражнений в составе группы позволяет занимающемуся фактически моментально вносить коррективы в собственные действия. Группа по сути является своеобразным тренажерным устройством – зеркалом, обеспечивающим быструю обратную связь о ходе выполняемого действия. В режиме обучения, когда ученики выполняют задания не имея перед собой никакой внятной модели, многие просто теряются и прекращают занятия. Психологически такое поведение понятно и объяснимо, но ставит перед специалистами новые задачи. Перезагрузить фокус контроля занимающихся с внешнего, раздражательного окружения на внутреннюю сосредоточенность сложно, но в нынешних условиях необходимо. По мнению автора эффективным способом решения этой проблемы будет поощрительная динамика методических указаний, производимых преподавателем. Только поверивший в собственные силы ученик способен выполнять набор упражнений с максимальной для себя эффективностью. «Я-концепция» нуждается в конкретизации [1], эта сентенция актуализировалась сегодня как никог-

да ранее. Изолированный режим существования, становящийся своим, обжитым местом требует переосмысления органического единства, определяющего нашу целостность. Режим изоляции, разрушение привычных социальных и экзистенциальных практик неожиданным образом выводит физическую культуру личности из маргинального статуса на передовые позиции существования человека. «Медитировать, «расслабляя» тело, «стараться снизить напряжение», – добавляет журнал «Психологии», обращаясь к тем, кто страдает от перенапряжения. Столько приемов при полном разрыве с прошлым! «Тело» должно быть нашим открытием: «Тело – это изобретение сегодняшнего поколения» [4]. Вопросы, поставленные в статье лишь первая попытка обобщить длящийся сегодня опыт реализации физической активности личности студентов в условиях пандемии и удаленного режима обучения. Как ни странно, но именно в таких ситуациях предметы «второго плана» выходят на авансцену значимости. Обращение к собственному физическому статусу непосредственно, напрямую, необходимость искать и находить нестандартные формы взаимодействия с самим собой, требуют от всех вовлеченных в процесс участников мощного интеллектуального усилия, с помощью которого только и можно сосредоточить внимание на важности поддержания активного гомеостаза для обеспечения жизненного проявления как целостного и непрерывного пути развития личности. Средства физической культуры, будучи естественными видами деятельности способны оказывать на целостное развитие максимально позитивное воздействие. В этом их непреходящая ценность, но не менее значимым свойством физической активности индивида является способность средств физической культуры обеспечивать психологическое равновесие человеческой природы в особые периоды жизненного процесса. Использование элементов физической активности в период пандемии, важное и качественное средство приведения своего ментального состояния в такое, в котором человек способен осуществлять жизнедеятельность адекватно и рационально. Для специалистов, осуществляющих сопровождение процесса физического развития в современных условиях главным аспектом деятельности становится создание такого психологического фона, при котором молодые люди смогут ощутить значимость самостоятельной работы по приведению собственной телесной фракции в рабочее состояние, отвечающее текущему моменту. В настоящее время в условиях перехода к «постковидному» миру, какие свойства и способности личностного развития будут востребованы и обеспечат современной молодежи легитимное существование. Физическая культура и спорт не единственные на сегодняшний день средства борьбы с наступившей угрозой, но качественное использование средств и методов активизации человеческого потенциала через создания средствами физической культуры психологического сопро-

вождения онтогенеза человека серьезная и необходимая стратегия выживания.

Литература

1. Вигарелло Жорж Самоощущение. История восприятия тела (XVI–Xхвв.) / Пер. С франц. Л.Б. Комиссаровой. – М.: Центр гуманитарных инициатив, 2020. – 256 с.
2. Донцов, А.И. Феномен зависти: Homo invidens? / Александр Донцов. – М.: Эксмо, 2014. – 512 с.
3. Доронцов А.В., Ермолина Н.В. Зинчук Н.А. Актуальность интеграции секционных занятий видами спорта в общеобразовательное пространство средней школы. Научно-теоретический журнал «Ученые заметки университета имени П.Ф. Лесгафта», № 1–2019. – С. 98–102.
4. Пеннак Д. Дневник одного тела. М.: Эксмо, 2014. С. 153.
5. Пелипенко А.А. Российская ментальность до и после смерти «Должного» Куда ведет кризис культуры? Опыт междисциплинарных диалогов / Под общ. ред. И.М. Клямкина. М.: Новое издательство, 2011. С. 56–118.
6. Чернышев В.П. Чернышева Л.Г. Юречко О.В. Бобина О.Н. Мацко А.И. Современный спорт как убежище от онтологического страха и конструирование временной лакуны безопасности. Журнал «Социология» Изд. МГУ № 1. 2020. С. 186–196.

REGULATION OF PSYCHOLOGICAL STATES OF STUDENTS AND TEACHERS DURING A PANDEMIC BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

Timoshkov E.V., Chernysheva L.G., Yurechko O.V., Vyazigin A. Yu.
FGBOU IN PNU; ASPU; AMSU; TSPU

The article analyzes the psychological difficulties that arose in the implementation of training in the discipline "Physical culture and sports" during the COVID-19 pandemic. It is shown that the "standby mode" formed in students in the previous academic period associated with the subject of physical culture, when entering a university, turns out to be unreasonable. This creates psychological frustration and tension. The modern stage turned out to be no less difficult for the teachers of the discipline. Their deterministic competencies came into conflict with the new, forced learning format caused by the epidemic. The possibility of compensating the psychological states of all agents of action on the way of creating a space of a special kind, a space of dialogue, in which controlled regulation of psychological states is possible, is emphasized. The phenomenon of "physical culture and sport" is considered through the concept of "converted form", which turns out to be heuristically loaded with the connotations of the current state of the system, which makes it possible to analyze it rationally. Adequate analysis of the state of the system allows you to adapt it in the current mode.

Keywords. Psychological regulation. Pandemic. Standby mode. Communication space. Physical Culture and sport.

References

1. Vigarello Georges Self-awareness. The history of body perception (XVI–XX centuries) / Per. From French. L.B. Komissarova. – М.: Center for Humanitarian Initiatives, 2020. – 256 p.
2. Dontsov, A.I. The Phenomenon of Envy: Homo invidens? / Alexander Dontsov. – М.: Eksmo, 2014. – 512 p.
3. Dorontsov A.V., Ermolina N.V., Zinchuk N.A. The relevance of the integration of sectional sports in the general educational space of the secondary school. Scientific-theoretical journal "Scientific Notes of the University named after P.F. Lesgaft", No. 1–2019. – P. 98–102.
4. Pennac D. Diary of one body. М.: Eksmo, 2014. S. 153.
5. Pelipenko A.A. Russian mentality before and after the death of "Must" Where is the cultural crisis leading? Experience of interdisciplinary dialogues / Ed. ed. I.M. Klyamkina. М.: New publishing house, 2011. S. 56–118.
6. Chernyshev V.P. L.G. Chernysheva Yurechko O.V. Bobina O.N. Matsko A.I. Modern sport as a refuge from ontological fear and construction of a temporary safety gap. Sociology Magazine Publ. Moscow State University No. 1. 2020. P. 186–196.

Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках курса иностранного языка профессионального общения в экономическом вузе на основе аутентичных материалов

Аввакумова Ирина Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1,
РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: Avvakumova.iv@rea.ru

Гаврилова Елена Анатольевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1,
РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: Gavrilova.EA@rea.ru

Кештова Оксана Калабиевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1,
РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: Keshtova.OK@rea.ru

Терехова Юлия Зиновьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1,
РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: terekhova.yz@rea.ru

В статье рассматриваются особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках курса иностранного языка профессионального общения на базе оригинальных неадаптированных материалов финансово-экономического характера в экономическом вузе. Актуальность данного исследования связана с углубляющимися интеграционными и глобализационными процессами в современном мире и со стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий. В результате проведенного исследования авторы делают вывод о целесообразности построения курса иностранного языка профессионального общения на основе неадаптированных учебных материалов, в то же время указывая на выявленные недостатки в их использовании. Делая обобщающий вывод о том, что тщательно подобранные релевантные текстовые и иные аутентичные материалы повышают мотивацию студентов в процессе обучения, активизируют учебную деятельность в аудитории и вне ее пределов и в целом оптимизирует процесс обучения, авторы считают, что работа с такими материалами должна проводиться под строгим контролем преподавателя.

Ключевые слова: высшее образование, экономический вуз, иностранный язык профессионального общения, аутентичные материалы, иноязычные компетенции.

В 21 веке одним из ключевых показателей успешной профессиональной деятельности является умение эффективно общаться и налаживать устойчивые коммуникационные связи между всеми участниками рабочего процесса. Коммуникативная компетенция молодого специалиста – выпускника экономического вуза, целью которого является трудоустройство в международную или российскую компанию, ориентированную на внешнеэкономическую деятельность, определяется его или её уровнем владения иностранным языком.

Сфера профессиональной деятельности предьявляет дополнительные повышенные требования к уровню владения иностранным языком, т.к. наряду с ситуациями бытового (например, пойти на ланч вместе с коллегами) и делового общения (например, отправить e-mail), молодой специалист должен обладать достаточными знаниями, чтобы выполнять чисто профессиональные задачи в рамках своей специальности. Сюда можно отнести переговоры с иностранными деловыми партнерами, общение с инвесторами, составление отчетов, презентаций о финансовой деятельности компании, чтение регламентирующей и научной литературы и многое другое.

Требования к уровню владения иностранным языком со стороны работодателей постоянно возрастают, в связи с чем на преподавателя иностранного языка в вузе лежит огромная ответственность по подготовке квалифицированного молодого специалиста, обладающего сформированными иноязычными компетенциями высокого уровня и уверенно владеющего навыками работы с зарубежными источниками профессиональной и деловой информации.

Традиционно, обучение иностранному языку в неязыковых высших учебных заведениях строилось на основе адаптированных текстов и материалов, которые более доступны для восприятия, но во многих случаях создают лишь иллюзию знания предмета, так как позволяют учащимся преодолевать языковые трудности исключительно в рамках учебного процесса под непосредственным контролем и зачастую при помощи преподавателя. Естественно, что в реальных рабочих условиях такой помощи ждать будет неоткуда, и молодому специалисту самому придется решать все возникающие вопросы и самостоятельно налажи-

вать коммуникацию с коллегами и руководством. В этой связи, по мнению многих исследователей, как раз использование неадаптированных аутентичных материалов способствует развитию у студентов тактических и стратегических навыков оперирования в условиях самостоятельной работы как в ходе учебного процесса, так и в их дальнейшей профессиональной деятельности.[2, 3, 4, 5, 7] Авторы на примере разных специальностей показывают, что для формирования лингвопрофессиональных компетенций у студентов преподавателям иностранного языка приходится постоянно искать новые методологические подходы к разработке профессионально-ориентированных курсов и программ обучения. Основным итогом данных исследований является вывод о необходимости привлечения разнообразных оригинальных иноязычных материалов, максимально точно ориентированных на потребности студентов, обучающихся по той или иной специальности. Более того, Чеучева Т.М [8] особо указывает, что использование неадаптированного аутентичного материала при изучении иностранного языка соответствует современным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения, согласно которым современные студенты за время учебы в вузе должны овладеть навыками поиска, анализа, обработки научно-технической информации, а также представления ее в нужном формате при использовании новейших информационных технологий.

На основе многолетнего опыта преподавания иностранного языка для профессиональных целей в РЭУ им. Г.В. Плеханова, составители программ и практикующие преподаватели сделали однозначный вывод, что формирование такого разнообразного спектра языковых умений и навыков не должно сводиться к изучению лексики и грамматики, а требует комплексного подхода, при котором иностранный язык рассматривается не как самодостаточная и зачастую оторванная от реальности цель обучения, а как инструмент для активной реализации коммуникативных компетенций в реальных ситуациях.

Обучение иностранному языку профессионального общения по таким направлениям подготовки как «Бухгалтерский учет», «Финансы и кредит», «Финансовый менеджмент» и аналогичным уже в течение длительного времени опирается на использование неадаптированных аутентичных материалов по соответствующему профилю. Количество профилей подготовки в экономическом вузе постоянно увеличивается в ответ на быстроменяющиеся запросы современного рынка труда, и приходится признать, что создание качественных внутри вузовских УМК по узкоспециализированным направлениям далеко не всегда успевает за требованиями времени, что обуславливает необходимость применения учебных материалов из внешних источников для формирования необходимых компетенций.

Интернет предоставляет огромные возможности для включения такого рода материалов в учебный процесс. Необходимо сразу сделать уточнение, что речь не идет об использовании текстовых и иных материалов, защищенных авторским правом. При их использовании необходимо строго придерживаться буквы закона, обязательно указывать при цитировании, и при необходимости запрашивать письменное разрешение у авторов. Сейчас существует очень большой выбор высококачественных книг и учебных пособий практически по любой специальности, но их использование в учебном процессе в реалиях отечественных вузов ограничивается не только проблемами с авторским правом, но и большим количеством других факторов, а именно:

- высокая стоимость (что неудивительно, т.к. подготовка специалиста в области финансов в англоязычных странах является очень дорогостоящей, а получение диплома открывает перед выпускником большой выбор высокооплачиваемых позиций и огромные возможности для профессионального и карьерного роста)
- небольшой тираж (даже при желании в наших условиях практически невозможно будет найти достаточное количество экземпляров хотя бы для академической группы студентов, не говоря уже о потоке);
- любые учебные пособия через несколько лет устаревают, авторы выпускают новые версии с изменениями и дополнениями, что вызывает необходимость их повторного приобретения и разбора;
- но, пожалуй, главным препятствием для использования зарубежных учебных пособий является несовпадение учебных программ и изучаемой тематики. Особенно хорошо это заметно на примере такой специальности как «Бухгалтерский учет», т.к. его изучение в англоязычных странах строится на основе Международных Стандартов Финансовой Отчетности (IFRS – International Financial Reporting Standards), в то время как в России используется национальная система отчетности. Отсюда возникают значительные расхождения в используемой терминологии, особенностях подачи материала и тематического наполнения курса.

Тем не менее, в Интернете можно при желании найти огромное количество аутентичных материалов, которые не обладают вышеуказанными недостатками и могут быть успешно инкорпорированы в учебный процесс, что особенно актуально при дистанционном обучении (или по учебному плану или в условиях форс-мажора).

Список онлайн-ресурсов, где можно найти и извлечь для дальнейшего использования актуальные для данного учебного курса материалы очень разнообразен и постоянно расширяется. Здесь, в первую очередь, необходимо упомянуть, например, такую открытую обучающую платформу, как Investopedia, где можно найти статьи, новости и отличные обучающие видеоролики с советами и дру-

гой полезной информацией по интересующей Вас тематике в области экономики и финансов. Этот ресурс – не только настоящая кладезь финансовой информации в Интернете, но и энциклопедия инвестиционных и финансовых терминов.

Крайне интересной формой работы и источником извлечения неадаптированных иноязычных материалов являются сайты крупных зарубежных компаний. В современном цифровом мире любая компания уделяет очень большое внимание работе со своим сайтом, которое является его визитной карточкой в мире бизнеса. Помимо данных об истории возникновения и развития компании на таких сайтах можно найти актуализированную для данного момента информацию о её продукции и предоставляемых услугах, результатах финансовой деятельности, будущих перспективах и т.д. Работа с такими материалами создает у учащихся чувство сопричастности и позволяет лучше подготовиться к будущим профессиональным реалиям.

Неадаптированные текстовые материалы можно также найти на сайтах различных периодических изданий по экономике и финансам. С развитием информационных технологий количество традиционных периодических изданий резко сократилось, и большая часть подобных изданий теперь размещают свои материалы в онлайн-формате. У многих периодических изданий есть бесплатные архивы прошлых выпусков, где преподаватель и студенты могут найти интересующие их материалы.

Для развития навыков аудирования и осмысления профессионально значимой информации необъятную ресурсную базу предоставляет такой популярный видео-хостинг как YouTube. Например, при запросе «Financial Management» («Финансовый менеджмент») система выдает тысячи ссылок и задача преподавателя иностранного языка сводится к выбору из этого невероятного количества того контента, который наилучшим образом соответствует поставленным целям и задачам по продолжительности просмотра и уровню сложности.

Таким образом, можно сделать вывод, что в данный момент не только не существует проблемы нехватки аутентичных неадаптированных материалов, а скорее наоборот, составителям курсов по иностранному языку профессионального общения иногда довольно затруднительно выбрать наилучшие и наиболее релевантные материалы из имеющегося изобилия.

На основе проведенного исследования в РЭУ им. Г.В. Плеханова, в котором принимало участие 76 студентов, были выявлены достоинства и недостатки построения курса иностранного профессионального общения на основе неадаптированных аутентичных материалов. По результатам анкетирования после завершения обучения по программе 95% опрошенных считают, что неадаптированные материалы представляют собой богатейший источник, из которого можно почерпнуть знания не только по профессионально значимому содержанию, но и сформировать модели речевого по-

ведения, адекватные для ситуаций рабочего общения. 83% студентов делают акцент на особой важности таких материалов для обогащения профессионального вокабуляра и развития лингвистической компетенции в целом. При ответе на вопрос, необходимо ли включать обучающие ролики в учебный процесс 92% опрошенных отметили их важность для изучения не только профессионального вокабуляра и сленга, но и особо подчеркнули, что это позволяет им на реальных примерах лучше понять, как осуществляется коммуникация в ситуациях профессионального общения. В существующих традиционных учебных пособиях все примеры монологических и диалогических высказываний обычно содержат развернутые предложения, которые хотя и являются 100% грамматически правильными, тем не менее дают искаженное представление о реальной коммуникации, которая по мнению Иньковой, характеризуется фрагментарностью, не развёрнутостью предложений и обрывчатостью высказываний. [1] Каждый преподаватель иностранного языка сталкивался с ситуациями языкового барьера у студентов, когда из боязни совершить речевую ошибку или не суметь абсолютно точно передать свою мысль они предпочитают просто молчать. Регулярный просмотр обучающих видеороликов, особенно построенных в формате общения в реальных рабочих ситуациях, помогает студентам раскрепоститься и значительно развить свои иноязычные навыки и умения.

Также необходимо отметить особую важность дискуссионного аспекта иноязычных аутентичных материалов, которые характеризуются особым построением текста или высказываниями, осуществляемыми, что особенно важно, в конкретных ситуативных, в том числе и профессиональных, обстоятельствах, а также связями между отдельными высказываниями и предложениями, направленными на реализацию определенной цели в рамках конкретного речевого акта. Акцентирование общих черт, характерных для данной модели аутентичного текста, облегчает формирование у студентов релевантных речевых актов в похожих профессиональных условиях и ситуациях. [6]

В то же время в процессе исследования были выявлены определенные недостатки, присутствующие при использовании неадаптированных материалов в курсе иностранного языка профессионального общения. 30% участников отмечают повышенный уровень сложности таких материалов, что значительно затрудняет работу с ними. Уровень сложности неадаптированных материалов может значительно варьироваться в зависимости от словарного запаса и особенностей слога и стилистических приемов самого автора. Необходимо помнить, что работа с труднопознаваемыми по смыслу и сложными в лексико-грамматическом отношении текстами вместо развития лингвистических навыков может привести к обратному эффекту: потере интереса и даже демотивации в изучении языка. Что-

бы избежать подобных ситуаций, преподаватель должен тщательно отбирать оригинальный языковой материал, ориентируясь не только на тематику, но и языковой уровень данной группы студентов.

Также в результате исследования было выявлено, что около 25% опрошенных считают, что далеко не все используемые оригинальные учебные материалы со сторонних ресурсов являются релевантными для их будущей профессиональной деятельности. Действительно, при подборе материалов для занятий необходимо ориентироваться не на то, что кажется интересным самому преподавателю, а в первую очередь на те виды коммуникативной деятельности, которые будут в дальнейшем востребованы в профессиональной деятельности молодых специалистов. В этом очень помогают контакты с выпускниками вуза, а ныне успешными сотрудниками компаний, где рабочим языком является английский, которые могут дать очень ценную информацию о том, какие форматы аутентичных материалов предпочтительно использовать на занятиях для максимальной пользы обучающихся.

Крайне интересным является наблюдение о сложностях, связанных с пониманием и переводом текстов профессиональной направленности на русский язык. Например, при выполнении задания под названием «Составление англо-русского глоссария к данному тексту» преподаватели сталкивались с ситуацией, когда студенты дают несколько разных переводов одних и тех же англоязычных терминов, что вызывает определенные разночтения. В таких случаях требуется помощь и корректировка со стороны преподавателя в переводе терминов, соответствующем контексту, обсуждение всех имеющихся вариантов и акцентирование различий в их трактовке. Работая с унифицированным для всей группы глоссарием, преподаватель имеет больше возможностей для контроля и проверки знаний учащихся.

Построение курса иностранного языка профессионального общения на основе регулярной работы с аутентичными материалами и погружения в максимально приближенные к рабочим реалиям коммуникативные ситуации позволяет студентам эффективнее сформировать иноязычные, общекультурные и профессиональные компетенции, способствует развитию их познавательной мотивации к обучению и помогает быстрее адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного рынка труда. К тому же необходимо учитывать и еще один немаловажный фактор при отборе материала для изучения в курсе иностранного языка профессионального общения. К середине обучения в вузе большинство студентов уже или имеют временный опыт трудоустройства или совмещают работу и учебу на постоянной основе. Это свидетельствует о формировании у них определенного уровня профессионального самосознания, и они уже хорошо представляют предъявляемые со стороны работодателей требования к их компетенциям, в том числе и иноязычным. Поэто-

му необходимость использования профессионально значимых неадаптированных оригинальных материалов в процессе преподавания иностранного языка в экономическом вузе продиктована самой жизнью, а не только предъявляемыми к данной дисциплине формальными программными требованиями.

Литература

1. Инькова М.Д. Неадаптированные материалы для повышения межкультурных коммуникативных компетенций обучающихся в сборнике: Общество. Доверие. Риски. Материалы 3-го Ежегодного международного форума: в 3 книгах. 2021. С. 235–242.
2. Исламова Ю.И. Аутентичные тексты как средство формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. В сборнике: Язык и культура: проблемы, поиски, решения. Материалы IV Международной научно-практической заочной конференции. Министерств образования и науки РФ Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова; Ответственный редактор Сергеева И.Ф., 2011. С. 156–159.
3. Мишонкова Н.А. Формирование навыков и умений чтения неадаптированных текстов по специальности. В сборнике: Язык. Общество. Медицина. Материалы XVIII Республиканской студенческой конференции и XV Республиканского научно-практического семинара. Отв. редактор Е.П. Пустошило. Гродно, 2019. С. 410–411.
4. Мятлева М.И. Организация работы с иноязычным аутентичным текстом по специальности. В сборнике: Психология и педагогика: методология, теория практика. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2015. С. 59–60.
5. Повх И.В. Изучение неадаптированных текстов юридических документов на занятиях по иностранному языку со студентами юридического факультета. В сборнике: Обучение иностранным языкам в контексте модернизации современного высшего образования. материалы Международной научно-практической Интернет-конференции. 2016. С. 108–111.
6. Сарна А.Я. Дискурс-анализ// Гуманитарный портал – 2021. <https://gtmarket.ru/concepts/7232> (дата обращения 23.01.2022)
7. Сизова Ю.С., Беляева Н.Г. Использование неадаптированных текстов научной статьи для преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–1. С. 273–276.
8. Чеучева Т.М. Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции

будущих инженеров-технологов средствами аутентичных текстов. Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 3 (42). С. 149–158.

ASPECTS OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN THE FRAMEWORK OF ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES COURSE IN AN ECONOMIC UNIVERSITY BASED ON AUTHENTIC MATERIALS

Avvakumova I.V., Gavrilova E.A., Keshtova O.K., Terekhova Yu.Z.
Plekhanov Russian University of Economics.

The article discusses the aspects of the formation of foreign language communicative competence within the framework of English for Professional Purposes course in an economic university on the basis of original materials of a financial and economic nature. The relevance of this research is connected with the deepening integration and globalization processes in the modern world and with the rapid development of information and communication technologies. The authors conclude that it is advisable to build a foreign language course of English for Professional Purposes on the basis of non-adapted educational materials, at the same time pointing out the identified downsides in their use. Making a generalizing conclusion that carefully selected relevant texting and other authentic materials increase students' motivation in the learning process, enhance interactivity in the classroom and outside it, and generally optimize the learning process, the authors argue that work with such materials should be carried out under the strict supervision of the teacher.

Keywords: higher education, economic university, English for Professional Purposes, authentic materials, foreign language competencies.

References

1. Inkova M.D. Unadapted materials for improving intercultural communicative competencies of students in the collection: Soci-

ety. Confidence. Risks. Materials of the 3rd Annual International Forum: in 3 books. 2021. S. 235–242.

2. Islamova Yu.I. Authentic texts as a means of forming communicative competence in foreign language lessons. In the collection: Language and culture: problems, searches, solutions. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Correspondence Conference. Ministry of Education and Science of the Russian Federation Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov; Executive editor Sergeeva I.F., 2011. P. 156–159.
3. Mishonkova N.A. Formation of skills and abilities of reading non-adapted texts in the specialty. In the collection: Language. Society. The medicine. Materials of the XVIII Republican Student Conference and the XV Republican Scientific and Practical Seminar. Rep. editor E.P. Wasteland. Grodno, 2019. S. 410–411.
4. Myatleva M.I. Organization of work with a foreign language authentic text in the specialty. In the collection: Psychology and pedagogy: methodology, theory, practice. Collection of articles of the International scientific-practical conference. 2015. S. 59–60.
5. Povkh I.V. The study of non-adapted texts of legal documents in foreign language classes with students of the Faculty of Law. In the collection: Teaching foreign languages in the context of the modernization of modern higher education. materials of the International scientific-practical Internet conference. 2016. S. 108–111.
6. Sarna A. Ya. Discourse analysis// Humanitarian portal – 2021. <https://gtmarket.ru/concepts/7232> (accessed 23.01.2022)
7. Sizova Yu.S., Belyaeva N.G. The use of non-adapted texts of a scientific article for teaching a foreign language in a non-linguistic university. Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 62–1. pp. 273–276.
8. Cheucheva T.M. Formation of professional and communicative foreign language competence of future process engineers by means of authentic texts. Bulletin of Maikop State Technological University. 2019. No. 3 (42). pp. 149–158.

Гончарова Валерия Владимировна,

кандидат педагогических наук доцент, кафедра иностранных языков 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: valeriya.kravche@mail.ru

Кондина Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук доцент, кафедра иностранных языков 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: annfom@gmail.com

Минасян Ева Тиграновна,

кандидат филологических наук доцент, кафедра иностранных языков 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: minaseva2012@gmail.com

Пастухова Елена Валерьевна,

доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Омского государственного медицинского университета
E-mail: lyisyakova@mail.ru

С распространением эпидемии COVID-19 большинство вузов вынуждены отправлять своих студентов домой и переводить их на дистанционные модели обучения, такие как электронное обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, STEM-обучение и др. Российскому высшему образованию, как и странам Европы, пришлось приложить значительные усилия для переноса процесса обучения в условиях цифровизации. Статья посвящена проблеме повышения мотивации обучающихся в условиях массового перехода образования на дистанционное обучение. Авторы выделили два фактора (внешний и внутренний), которые влияют на мотивацию обучающихся при изучении онлайн-курса. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: внутренняя мотивация гораздо важнее внешней мотивации. Оптимизированная система оценивания может мотивировать учащихся не списывать и выполнять задания самостоятельно. Больше внимания следует уделять эффективному общению между учителем и учениками, больше опираясь на самооценку учеников, достижимые цели, ясность инструкций в онлайн-обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровизация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, онлайн-платформа обучения, онлайн-курс.

Introduction

With the spread of the COVID-19 epidemic, most universities are forced to send their students home and transfer them to distance learning models such as e-learning, distance learning, blended learning, STEM-learning, etc.

Russian higher education as well as European countries had to make significant efforts to transfer the learning process in the context of digitalisation [1]. Teachers, together with specialists in the field of information technologies in universities around the world, worked in crisis mode and did a great job of transferring many courses and programs online, especially during the first wave of the pandemic. Russian universities have successfully mastered the platforms of synchronous (Zoom, Decoder, Skype, Webinar, Microsoft Teams etc.) and asynchronous online learning (Moodle, MOOCs) [1,2].

In the world Moodle is considered to be one of the most popular online learning platform as well as other similar web-based learning management platform: Quipper (Philippines, Indonesia, Thailand, Mexico, the United Kingdom, India, Turkey), Mebis (Bavaria), A-tutor (the USA) and etc.[3].

At Plekhanov Russian University of Economics (PRUE) most of the educational process during the period of self-isolation was built on the use of the educational portal of the university and instant messengers. Gradually, many disciplines were transferred to the videoconferencing format, and since September 2020, a foreign language has mainly been studied remotely on the Zoom portal, Microsoft Teams and Webinar. The provision at Omsk State Medical University (OSMU) during the period of distance learning was carried out on the basis of OSMA's educational portal, Zoom and Decoder platforms. Most of the problems were related to students' access to the Internet, as many live in remote places where the Internet connection is unstable or unavailable at all.

In this regard, the problem of motivation has become particularly relevant with the mass transfer of education of all levels on the remote format dictated by the conditions of the pandemic. The researchers Jansen R., Owens J., Hardcastle L., Richardson B. argue that motivation is actually much lower with online learning compared to the traditional face-to-face language learning [4,5]. Dropout rates for online courses range from 40–80%, compared to 10–20% for traditional courses [2]. Meanwhile, distance learning is almost carried out by a student alone, and students are forced to motivate themselves independently and overcome psychological barriers and obstacles without the help and support of peers and teachers. In addition, there is always a sense of isolation, which also negatively affects the motivation to study [6].

In this article we argue that online courses have a positive impact on student motivation. For this purpose we conducted a study on 150 students of the department of management in PRUE and 140 students of the Departments of Medicine and Pediatric in OMSU in order to identify factors that significantly influence motivation in teaching an online course.

Methodology

There are two main types of motivation: internal and external. Internal motivation is the internal motives and corresponds to the needs of every student, their own internal driving force. For example, a student is interested in a certain topic, it is included in the circle of his interests. On the contrary, external motivation is provided by external participants, for example, a teacher who praises a student for good work, or parents who encourage academic success and achievements in the form of grades [7].

The experience of teaching an online course in the context of a pandemic, monitoring the effectiveness of education and conversations with students allowed us to identify two factors affecting motivation. We defined the first factor as external factor: the organization of the process and the structure of the course. The second factor, internal: personal parameters (orientation, interests, etc.). Both categories can have both positive and negative effects on motivation. An online questionnaire was used to collect data on students motivation. The questionnaire consisted of two sections: I external motivation (structure of the course, flexibility (self-paced or scheduled), easy access) II internal motivation (content relevance and usefulness, goals and deadlines, instant feedback, teacher's support and participation, interesting language development activities, learning outcomes).

Results

Learners responded positively to opportunities to develop language skills in an online course and the majority of students accepted the importance of internal motivation.

65% of students stated that deadlines and goals play a central role for internal motivation. The feeling of moving forward, progress, and achieving goals along this path is central and has a great influence on motivation.

60% of learners believed that the educator's participation is important for motivation and that they actively monitor students and their success, and disinterested teachers and students negatively affect motivation. The need for timely and qualitative feedback for teachers is also important to have motivated students.

80% of learners claimed that feedback is the main thing in the activity of the teacher, and teachers should provide high-quality and timely feedback, and not a belated assessment when the student has already forgotten what it is for.

Personal parameters, such as interest in the topic, joy of progress and personal growth, are more related to internal motivation. Of course, there are both positive and negative aspects that affect motivation.

75% of students asserted that the ability to freely plan their studies, the availability of free time, all these have a positive effect on motivation. On the other hand, they claim that stress, lack of time negatively affect motivation. Needs of personalities are also a factor, influencing motivation.

Satisfaction with creation and the joy of success are also noted as positive factors for motivation. 75% of learners felt increased interest when they were able to independently explore the Internet when searching for information, work as a team to monitor each other's learning, provide peer support for issues of language and content.

Optimising student evaluation system in an online course

Although there are new technological tools that can help, they are often unavailable or require significant investments.

Research shows that another important problem is the problem of monitoring the assimilation of knowledge and skills by students during distance learning. Written assignments can be performed remotely and sent to the teacher for verification. However, there is a problem of cheating, the use of secondary materials, the guarantee of self-completion of the test or task. There is a need to motivate students to perform tasks independently, without cheating [8].

The personal experience of the authors testifies to a high level of fraud in online testing during forced distance learning during the pandemic. This is evidenced by the works sent for verification with the same errors, translations performed as under a carbon copy. For the teachers of such a discipline as a foreign language, it is immediately noticeable.

The situation was provoked by the fact that students were unable to leave for permanent residence and stayed in dormitories for the quarantine period. Access to the tests was assigned for a long period of time, for example, for 24 hours.

The test results were very high, with the same errors, which confirms our conclusions that the tests were not performed independently. In the future, access to the tests was opened at the same time and for a limited time. The results were more consistent with the level of specific students, although it turned out to be impossible to ensure and control complete independence of task accomplishment.

The teacher may have a desire to introduce punitive approaches to prevent fraud, such as controlled online exams with identification and temporary restrictions for online tests. Yet students will always find new creative ways to circumvent the restrictions and strict measures you have introduced.

One of the existing approaches is not to give marks for the work done, but to rely on the student's self-assessment. This approach cannot be applied to all disciplines, for example, it is impossible in exact technical disciplines [9].

The experience of large-scale distance learning gained during the pandemic showed that creating an

online test with protection from cheating and non-independent completion is almost impossible. Students tend to cheat when the result is important, or when their final assessment is based solely on the intermediate and final tests.

The following methods can motivate students to complete tasks independently. One way is to break up a large test into small weekly tests. Students are under intense pressure, striving to pass the final test well, which is a third or half of their score.

Instead, reduce this pressure and, consequently, the desire to write off. It is better to offer students a series of weekly tests equal in weight to the final exam with high significance. If a student fails one or two of the weekly tests, all is not lost. You can compensate for a low score with one of the other short weekly tests [10].

Combine this strategy with a well-thought-out system of student assistance, who failed the weekly test. You can offer additional help through online consultations. Students who feel supported in learning are less likely to cheat.

Conclusion

Forced transition to large-scale distance learning has shown how urgent the problem of motivation is. This study showed that intrinsic motivation is one of the main components in an online course and plays more important role in motivating students than extrinsic motivation. If the course is inspiring, connected with personal interests, brings joy and satisfaction from the development of their skills, then it motivates students. An online course as an educational space can also bring together students with different characteristics. Sick, working students, young people with disabilities have constant access to educational material, have the opportunity to master the necessary discipline anywhere at a free pace. Such education makes learning a language accessible, flexible and inclusive [11].

A common disadvantage, noted by both students and teachers, and which negatively affects motivation, is that an online course causes difficulties in organizing effective intensive communication between students or teachers. Information is the determining factor in modern society, but the communicative aspect plays a decisive role in it [12]. According to K. Schwab, the ability to tell stories is not only an important quality in everyday life, but also a necessary skill for educational and scientific activities, though the clipization of thinking, the appearance of which was initiated by digitalization, prevails over the ability to speak. Meanwhile, it negatively influences the ability to think independently. Obviously, speech (oral or written) stimulates the formation and improvement of reasoning and makes you think. [13]

In the end we would like to give a few recommendations for teachers who want to design an online course:

- Goals should not be unreal, it is important that the goals are achievable and clear, which corresponds to the theory of cognitive assessment [14].

- Evaluate the training on online discussion forums. Do not miss the opportunity of online forums as a valuable source of feedback on whether students are studying the material.

Don't base your grades solely on tests. Some students know course material quite well, but experience stress during testing. Others fail the tests for reasons related to their cultural background, home environment, access to reliable Internet service and computers, as well as many other factors.

Combine different forms of control. Provide students with various ways to demonstrate their knowledge, not just the usual work, projects, and homework. Be creative. The addition of other forms of assessment allows students who struggle with the need for testing to demonstrate their knowledge in other ways.

Give students a choice. Invite them to choose a way to demonstrate their knowledge. Let students decide (when possible) how they can best show their learning outcomes. The variations allow all students to express themselves and contribute to the independence of the task. For example, a written paper or a video presentation, a social media post or an essay for analysis. You can offer the student a choice between a written record of two paragraphs or a 90-second record of reflections.

- Know the level of each student. So it is possible to assume with high confidence whether he has completed the proposed task on his own.

Since we are all working to improve the quality of online learning, we assume there is an opportunity to rethink the methods that we have relied on for years in full-time training.

References

1. URL: <https://media.innopolis.university/news/digital-transformation-universities/> (Accessed: 24.01.22)
2. Kalinina M. G., Kudryashova S.V. Digital technologies as a means of forming the motivation of those who study a foreign language // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2021. No 1 (118). pp. 72–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-tehnologii-kak-sredstvo-formirovaniya-motivatsii-izuchayuschih-inostrannyi-yazyk/viewer> (Accessed: 24.01.22)
3. Mulyono, H. Using Quipper as an online platform for teaching and learning English as a foreign language / H. Mulyono // *Teaching English with technology* 16 (1). pp. 59–70. [Online resource].-URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135931.pdf> (Accessed: 24.01.22)
4. Jansen, R. Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses / R. Jansen, A. van Leeuwen, J. Janssen et al. // *Computers & Education*. 2020. Vol. 146.
5. Owens J., Hardcastle L., & Richardson B. (2009) 'Learning from a Distance: The Experience of Remote Students // *Journal of Distance Education*, 23(3), pp. 53–74.

6. Morozova A.L., Byzina Yu.N., Trostina K.V., Godina D. Kh. – Information technologies in foreign language education. – *European Journal of Contemporary Education*. 2020. T. 9. № 4. C. 827–838.
7. Henry, A., Lamb, M. (2020) L2 Motivation and Digital Technologies. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* pp.: 599–619[Online resource].-URL: https://www.researchgate.net/publication/338621511_L2_Motivation_and_Digital_Technologies (Accessed: 25.01.2022)
8. Kitova E.T. *Jeftektivnoe ocenivanie uchebnoj dejatel'nosti studenta // Innovacii v obrazovanii*. – 2020. – № 3. – S. 13–20.
9. Anderson, J. *Plagiarism, copyright violation and other thefts of intellectual property*. –McFarland &Company, Inc., Jefferson, North Carolina 28640. – 1998.
10. Trifanov D.S., Prostakova A.A., Grigorjan A. Je., – OSOBNOSTI IZMENENIJA CIFROVOGO DIALOGA V USLOVIJA H PANDEMII.
11. V sbornike: *Vlijanie novejsih tehnologij, SMI i Interneta na obrazovanie, jazyk i kul'turu*. Materialy II Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi studencheskoj konferencii. Moskva, 2021. S. 410–414.
12. Kuznetsova, Natalia *Application of 'Universal educational design' in the USA*
13. In the collection: *Science for the benefit of mankind – 2021. Proceedings of the International Scientific Conference of Young Scientists*. Rep. editor and comp. YES. Kulikov. Moscow, 2021, pp. 52–56.://elibrary.ru/download/elibrary_46641650_16002328.pdf. (Accessed: 21.01.2022).
14. Danko, O. *Development of model representations as a means of integration of students in the modern information society / dissertation abstract for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Institute of Content and Teaching Methods of the Russian Academy of Education*. Moscow, 2012: [Online resource].-URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19389630>. (Accessed: 21.01.2022)
15. Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. 2016. [Online resource]. – URL: https://law.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/3385454/Schwab-The_Fourth_Industrial_Revolution_Klaus_S.pdf (Accessed: 21.01.2022)
16. Flower D. *7 Ways to Assess Students Online and Minimize Cheating // The chronicles of higher education*. – [Online resource]. – URL: <https://www.chronicle.com/author/flower-darby> (Accessed: 19.01.2022).

ONLINE COURSE AS A MOTIVATING TOOL IN SECOND LANGUAGE LEARNING

Goncharova V.V., Kondina A.S., Minasyan E.T., Pastukhova E.V.
Plekhanov Russian University of Economics

The article is devoted to the problem of increasing the motivation of students in the conditions of mass transition of education to distance learning. The authors identified two factors (external and internal) that influence the learner motivation while studying an online course. The conducted research allowed drawing the following conclusions:

internal motivation is much more important in comparison with external motivation. An optimised evaluation system can motivate students not to cheat and complete the tasks independently. More emphasis should be put on effective communication between a teacher and students, relying more on student self-assessment, achievable goals, clarity of the instructions in an online learning.

Keywords: distance learning, digitalisation, external motivation, internal motivation, online learning platform, online course.

References

1. URL: <https://media.innopolis.university/news/digital-transformati-on-universities/> (Accessed: 24.01.22)
2. Kalinina M. G., Kudryashova S.V. Digital technologies as a means of forming the motivation of those who study a foreign language // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2021. No 1 (118). pp. 72–80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-kak-sredstvo-formirovaniya-motivatsii-izuchayuschih-inostranny-yazyk/viewer> (Accessed: 24.01.22)
3. Mulyono, H. Using Quipper as an online platform for teaching and learning English as a foreign language / H. Mulyono // *Teaching English with technology* 16 (1). pp. 59–70. [Online resource].-URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135931.pdf> (Accessed: 24.01.22)
4. Jansen, R. Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses / R. Jansen, A. van Leeuwen, J. Janssen et al. // *Computers & Education*. 2020. Vol. 146.
5. Owens J., Hardcastle L., & Richardson B. (2009) 'Learning from a Distance: The Experience of Remote Students // *Journal of Distance Education*, 23(3), pp. 53–74.
6. Morozova A.L., Byzina Yu.N., Trostina K.V., Godina D. Kh. – Information technologies in foreign language education. – *European Journal of Contemporary Education*. 2020. T. 9. № 4. C. 827–838.
7. Henry, A., Lamb, M. (2020) L2 Motivation and Digital Technologies. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* pp.: 599–619[Online resource].-URL: https://www.researchgate.net/publication/338621511_L2_Motivation_and_Digital_Technologies (Accessed: 25.01.2022)
8. Kitova E.T. *Jeftektivnoe ocenivanie uchebnoj dejatel'nosti studenta // Innovacii v obrazovanii*. – 2020. – № 3. – S. 13–20.
9. Anderson, J. *Plagiarism, copyright violation and other thefts of intellectual property*. –McFarland &Company, Inc., Jefferson, North Carolina 28640. – 1998.
10. Trifanov D.S., Prostakova A.A., Grigorjan A. Je., – OSOBNOSTI IZMENENIJA CIFROVOGO DIALOGA V USLOVIJA H PANDEMII.
11. V sbornike: *Vlijanie novejsih tehnologij, SMI i Interneta na obrazovanie, jazyk i kul'turu*. Materialy II Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi studencheskoj konferencii. Moskva, 2021. S. 410–414.
12. Kuznetsova, Natalia *Application of 'Universal educational design' in the USA*
13. In the collection: *Science for the benefit of mankind – 2021. Proceedings of the International Scientific Conference of Young Scientists*. Rep. editor and comp. YES. Kulikov. Moscow, 2021, pp. 52–56.://elibrary.ru/download/elibrary_46641650_16002328.pdf. (Accessed: 21.01.2022).
14. Danko, O. *Development of model representations as a means of integration of students in the modern information society / dissertation abstract for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences / Institute of Content and Teaching Methods of the Russian Academy of Education*. Moscow, 2012: [Online resource].-URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19389630>. (Accessed: 21.01.2022)
15. Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. 2016. [Online resource]. – URL: https://law.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/3385454/Schwab-The_Fourth_Industrial_Revolution_Klaus_S.pdf (Accessed: 21.01.2022)
16. Flower D. *7 Ways to Assess Students Online and Minimize Cheating // The chronicles of higher education*. – [Online resource]. – URL: <https://www.chronicle.com/author/flower-darby> (Accessed: 19.01.2022).

Педагогические инструменты решения задачи построения перспективно-ортогональных сопряжённых проекций с применением вспомогательного прямоугольного проецирования

Гусарова Елена Александровна,

преподаватель кафедры инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: gusarova_ea@mail.ru

Спирина Елена Львовна,

старший преподаватель кафедры инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: spirinael@mail.ru

В этой статье мы рассматриваем один из способов вспомогательного прямоугольного проецирования в перспективно-ортогональных сопряжённых проекциях, который иногда целесообразно применять при решении некоторых задач, относящихся к дисциплине «Начертательная геометрия». Для того, чтобы использовать способ прямоугольного вспомогательного проецирования в перспективно-ортогональных сопряжённых проекциях, необходимо построение биссекторной плоскости, а также носителей проекции. Прямоугольное вспомогательное проецирование, являющееся одним из наиболее рациональных способов преобразования проекций, пока не нашло широкого применения в перспективно – ортогональных сопряжённых проекциях. Это обусловлено тем, что приёмы прямоугольного вспомогательного проецирования довольно редко используют в этой системе проекций. Настоящая статья посвящена рассмотрению прямоугольного вспомогательного проецирования в перспективно-ортогональных сопряжённых-проекциях на основе учёта их особенностей.

Ключевые слова: преподавание, линии, сопряжённые проекции, перспектива, пространство, проецирование, биссекторные плоскости, рациональность, приём, метод, особенности.

Прямоугольное вспомогательное проецирование геометрических форм есть вспомогательная операция, при которой прямоугольная проекция на картине K появляется как вторичная проекция изображения, полученного при дополнительном параллельном, проецировании на биссекторной плоскости R , относительно основного прямоугольного и дополнительного проецирования. Причем вторичная (вспомогательная) прямоугольная проекция дополнительной проекции геометрической формы на плоскости R даёт искажённое изображение прямоугольной проекции по направлению дополнительного проецирования.

В основе способа прямоугольного вспомогательного проецирования в перспективно-ортогональных сопряжённых проекциях лежит построение биссекторной плоскости R и носителей проекции. Носители – это проекции линий пересечения проецирующих плоскостей, проведенных через лучи дополнительного проецирования, с биссекторной плоскостью.

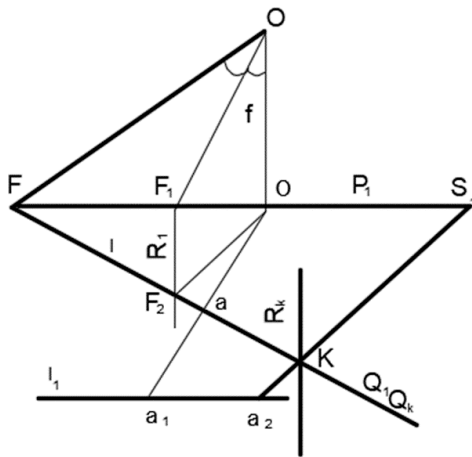
В ортогональных сопряжённых проекциях проецирующие плоскости могут быть двух видов – перспективно-проецирующие и ортогонально-проецирующие. Отсюда возникает два приема построения носителей (рис. 1).

Рассмотрим первый приём построения.

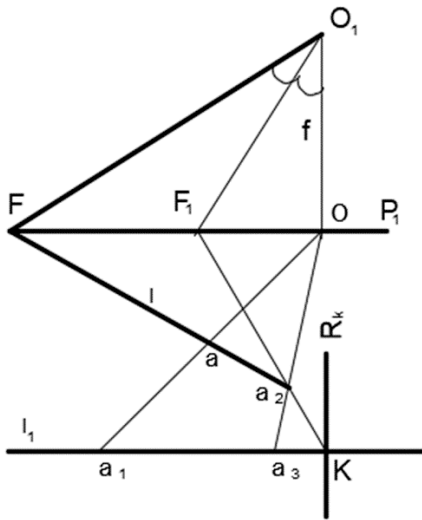
На рис. 1а дана точка $A(a; a_1)$, направление дополнительного проецирования ($L; l_1$) и дистанционное расстояние f . Построим линию схода R_f биссекторных плоскостей. Находим совмещенное положение O_1 точки зрения O . Разделив угол FO_1O пополам, получим точку схода F_1 , перспектив линий пересечения биссекторных плоскостей и ортогонально-проецирующих плоскостей, параллельных направлению дополнительного проецирования. Линия схода R_f биссекторных плоскостей пройдет через точку F_1 перпендикулярно F . На этом же чертеже разберем первый прием построения носителей и вспомогательной проекции a_2 точки A .

Назначим биссекторную плоскость R , задав ее картинный след R_k . Проведем через направление дополнительного проецирования перспективно-проецирующую плоскость Q . Прямоугольная проекция линии пересечения плоскостей R и Q является носителем, на котором находится вспомогательная проекция a_2 точки A . Точка a_2 является и прямоугольной проекцией точки встречи луча с биссекторной плоскостью. Носитель проходит через точку k ($k = R_k \times Q_k$), параллельно линии oF_2 ,

которая представляет собой прямоугольную проекцию зрительного луча, параллельного линии пересечения плоскостей R и Q. Вспомогательная проекция a_2 получается, как результат пересечения носителя и l_1 .



а)



б)

Рис. 1

Для построения остальных носителей можно использовать точку S пересечения оси, проходящей через точку зрения O и параллельной L, пучка перспективно-проецирующих плоскостей с биссекторной плоскостью R.

Её прямоугольная проекция s_1 находится на пересечении линии F_0 и её перспективная проекция совпадает с точкой F. В этом случае не надо проводить линий типа oF_2 .

Биссекторную плоскость можно задать линией схода R_f и точкой S. Тогда носители будут проходить через точку s_1 параллельно соответствующим линиям, проходящим через точку O. Биссекторную плоскость можно избрать перспективно-проецирующей. В этом случае точка s_1 совпадает с точкой O и R_k совпадает с R_f .

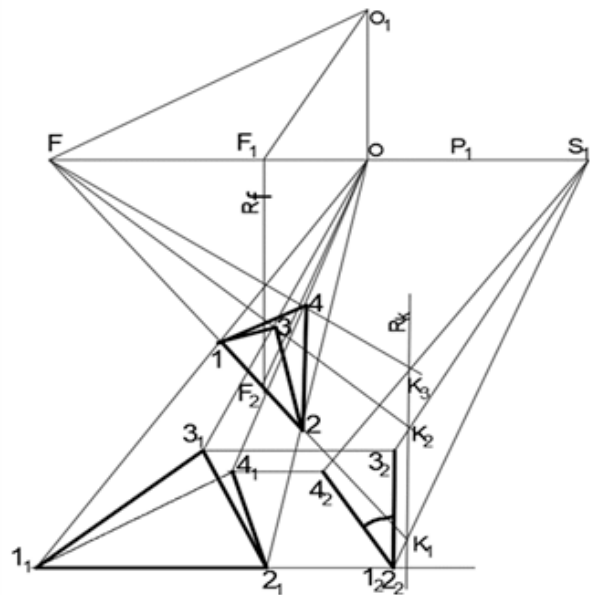
Второй прием построения вспомогательной проекции a_3 точки A изображен на (рис. 1б). В этом случае использованы ортогонально-проецирующие плоскости. Носитель сливается с прямоугольной проекцией направления дополнительного про-

ектирования. Поэтому непосредственно определяется перспективная вторичная проекция a_2 , а затем по линиям связи находится вспомогательная проекция a_3 .

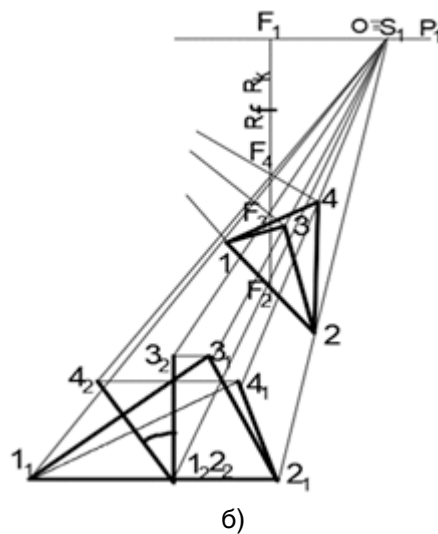
Рассмотрим некоторые примеры применения прямоугольного вспомогательного проецирования.

Например, чтобы определить величину угла между плоскостями 1 2 3 и 1 2 4 заданными своими перспективно-ортогональными сопряжённым проекциями (рис. 2), мы принимаем за направление дополнительного проецирования ребро 1 2.

Прямоугольная проекция по направлению 1–2 даёт натуральную величину угла. Поэтому, спроецировав эти плоскости по направлению 1–2 на биссекторную плоскость R и заново спроецировав это изображение с плоскости на картину K по основному направлению, получим натуральную величину угла.



а)



б)

Рис. 2

На рис. 2а биссекторная плоскость R задана линией схода R_f и картинным следом R_k и тонкой S. картинным следом. Здесь использован первый приём, изображённый на рисунке 1а.

На рисунке 2б биссекторная плоскость задана линией схода R_f и точкой S . Причём плоскость R взята перспективно-проецирующей (O совпадает с S_1). В этом случае построение значительно упрощается, так как не надо проводить носителей, параллельных прямоугольным проекциям соответствующих лучей, идущих из точки O , потому что эти проекции сами становятся носителями.

42 12 32 – натуральная величина угла.

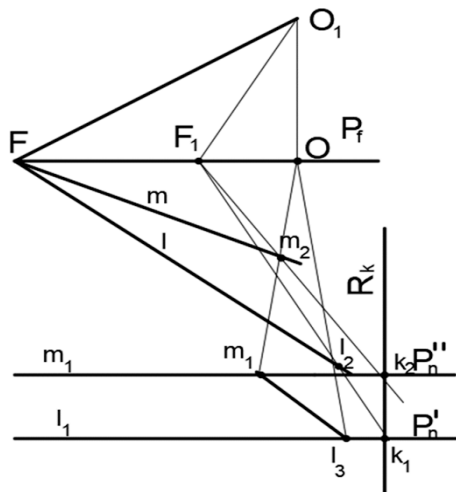


Рис. 3

Рассмотрим вариант определения расстояния между двумя параллельными прямыми L и M , которые заданы своими Перспективно-ортогональными проекциями (рис. 3). На прямоугольной проекции прямых по направлению последних определится расстояние, поэтому за направление дополнительного проецирования принимаем прямые L и M .

Биссекторную плоскость задаём точкой схода F_1 и картинным следом R_k . Дальнейшее решение осуществляем по второму приёму, т.е. используем ортогонально-проецирующие плоскости, проходящие через эти прямые.

Находим перспективные вторичные проекции линий пересечения ортогонально-проецирующих плоскостей с биссекторной плоскостью. Именно этим действием и определим перспективные вторичные проекции m_2 и l_2 прямых M и L . По линиям связи находим вспомогательные проекции m_3 и l_3 ; $m_3 l_3$ – искомое расстояние.

Рассмотрим, как возможно при помощи данного метода построить изометрию куба, заданного своими перспективно-ортогональными сопряжёнными проекциями (рис. 4).

Для решения этой задачи будем использовать первый приём.

Изометрию куба можно получить, если за направление дополнительного проецирования принять одну из его диагоналей, например, 2–5.

Биссекторную плоскость зададим линией схода R_f и точкой S .

Во избежание наложения искомой проекции куба на прямоугольную (см.рис.2 б) биссекторную плоскость возьмём не перспективно-проецирующую,

а общего положения. Для этого на прямой F_0 в произвольном месте поставим точку s_1 .

Вспомогательную проекцию $2_2 5_2$ диагонали 2–5 получаем следующим образом: из точки s_1 проводим носитель параллельно линии oF_2 до пересечения с $2_1 5_1$.

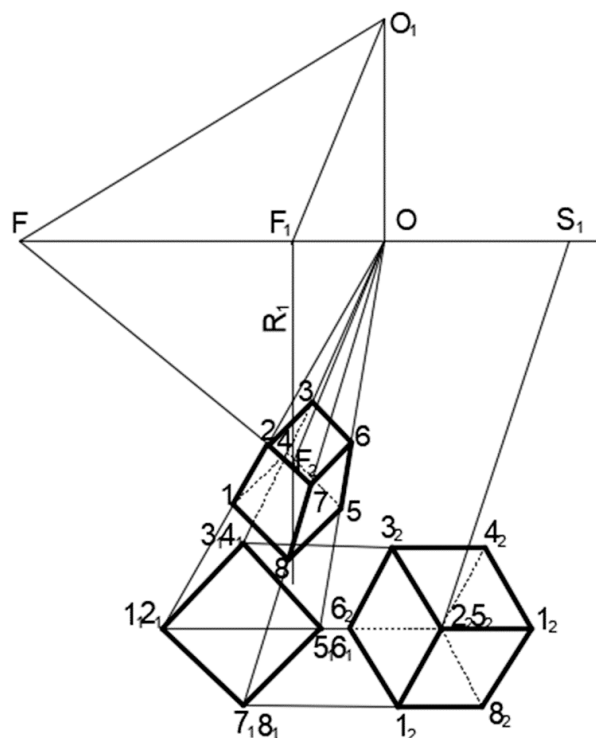


Рис. 4

В заключение можно сказать, что данная статья и описанные в ней варианты решения задач, а именно с применением вспомогательного прямоугольного проецирования, показывают возможности представленного в статье способа, который предлагается к использованию в преподавании дисциплины «Начертательная геометрия» для достижения поставленной цели, то есть для построения перспективно-ортогональных сопряжённых проекций. Рассмотренные примеры показывают целесообразность и эффективность применения данного метода для получения оптимальных результатов в выполнении заданий такого рода.

Литература

1. Букаева К.С. Способ вспомогательного проецирования // Сборник «Актуальные проблемы строительства, ЖКХ и техносферной безопасности»; материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-технической конференции молодых исследователей. Под общей редакцией Н.Ю. Ермиловой, И.Е. Степановой. 2019. С. 415–416.
2. Андреев Д.А., Иванов Д.А., Новоселов Н.Т. Использование вспомогательного проецирования при решении задач инженерной графики // Сборник «Научному прогрессу – творчество молодых»; материалы IX международной мо-

лодежной научной конференции по естественнонаучным и техническим дисциплинам: в 3 частях. 2014. С. 135–136.

3. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. Применение масштабной сферы при построении аксонометрических осей и определении направления проецирования. // *Инновации и инвестиции*. 2018. № 11. С. 191–193.
4. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. О специфическом методе линейных проекций, как одном из методов проецирования в начертательной геометрии // *Современное педагогическое образование*. 2021. № 10. С. 82–85.
5. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л., Макарищев В.Д. Критерии выбора основных величин и зависимость между ними в прямоугольной изометрии // *Инновации и инвестиции*. 2018. № 10. С. 224–227.
6. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. О необходимости правильного выбора аксонометрических проекций для достижения достоверности в изображениях. // *Инновации и инвестиции*. 2019. № 12. С. 218–220.
7. Гусарова Е.А., Спирина Е.Л. О специфическом методе линейных проекций, как одном из методов проецирования в начертательной геометрии // *Журнал Современное педагогическое образование*. 2021 № 10; стр. 82–85.
8. Гусарова Е.А. Роль дисциплины «Инженерная графика» в вузах и необходимость поиска инновационных методов её преподавания // *Современное педагогическое образование*. 2021. № 1. С. 12–15.

PEDAGOGICAL TOOLS FOR SOLVING THE PROBLEM OF CONSTRUCTING PERSPECTIVE-ORTHOGONAL CONJUGATE PROJECTIONS USING AUXILIARY RECTANGULAR PROJECTION

Gusarova E.A., Spirina E.L.

National Research Moscow State University of Civil Engineering (NRU MGSU)

In this article, we consider one of the methods of auxiliary rectangular projection in perspective-orthogonal conjugate projections, which

is sometimes advisable to use when solving some problems related to the science of “Descriptive Geometry”. In order to use the method of rectangular auxiliary design in perspective – orthogonal conjugate projections, it is necessary to build a bisector plane, as well as projection carriers. Rectangular auxiliary projection, which is one of the most rational ways to transform projections, has not yet found wide application in perspective – orthogonal conjugate projections. This is due to the fact that the techniques of rectangular auxiliary design in this projection system have not yet been developed. This article is devoted to the consideration of rectangular auxiliary projection in perspective-orthogonal conjugate projections based on taking into account their features.

Keywords Lines, conjugate projections, perspective, space, projection, bisector planes, rationality, technique, method, features.

References

1. Bukaeva K.S. Auxiliary projection method // Collection “Actual problems of construction, housing and communal services and technosphere safety”; materials of the VI All-Russian (with international participation) scientific and technical conference of young researchers. Under the general editorship of N. Yu. Ermilova, I.E. Stepanova. 2019. S. 415–416.
2. Andreev D.A., Ivanov D.A., Novoselov N.T. The use of auxiliary projection in solving problems of engineering graphics // Collection “Scientific progress – the work of the young”; materials of the IX international youth scientific conference on natural sciences and technical disciplines: in 3 parts. 2014, pp. 135–136.
3. Gusarova E.A., Spirina E.L. The use of a scale sphere when constructing axonometric axes and determining the direction of projection. // *Innovations and investments*. 2018. No. 11. S. 191–193.
4. Gusarova E.A., Spirina E.L. On the specific method of linear projections as one of the projection methods in descriptive geometry // *Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 10. S. 82–85.
5. Gusarova E.A., Spirina E.L., Makarishchev V.D. Criteria for the choice of basic quantities and the relationship between them in a rectangular isometry // *Innovations and investments*. 2018. No. 10. S. 224–227.
6. Gusarova E.A., Spirina E.L. On the need for the correct choice of axonometric projections to achieve reliability in images. // *Innovations and investments*. 2019. No. 12. S. 218–220.
7. Gusarova E.A., Spirina E.L. On the specific method of linear projections as one of the projection methods in descriptive geometry // *Journal of Modern Pedagogical Education*. 2021 #10; pp. 82–85.
8. Gusarova E.A. The role of the discipline “Engineering graphics” in universities and the need to search for innovative methods of teaching it // *Modern Pedagogical Education*. 2021. No. 1. S. 12–15.

К вопросу о сущности понятия «патриотическое сознание обучающихся»: современные подходы

Жигунова Татьяна Петровна,

аспирант, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
E-mail: zhigunovat@yandex.ru

В данной статье в контексте философских, психологических и педагогических идей рассматривается феномен патриотического сознания и особенности его формирования у подрастающего поколения. Автор публикации дает определение терминам «патриотизм» и «сознание», содержательная основа которых входит в понятие «патриотическое сознание», а далее подробно описывает структуру патриотического сознания, направления и этапы его формирования. Автор статьи приходит к выводу, что патриотическое сознание у современной молодежи формируется за счет воспитания патриотических чувств в контексте ценностных ориентаций и рассматривает вопросы, необходимые для создания условий, позволяющих раскрыть потенциал патриотического сознания, его роль в процессе личностного развития и морально-нравственного совершенствования. Процесс формирования патриотического сознания – сложный процесс, но учитывая богатый опыт современной школы, можно успешно реализовать концепцию патриотического сознания обучающихся, направленную на воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, сознание, патриотическое сознание, патриотическое воспитание, Родина, ценности.

Патриотизм традиционно рассматривается как «проявление чувства любви к Родине, уважение к ее историческому прошлому и настоящему, готовность служить на благо своей Родины» [15, с. 254]. Впервые данный термин был введен в оборот деятелями французского Просвещения, для которых любовь к Родине, к Отечеству (а греческое слово «*patrios*» переводится как «отеческий») была превыше всего. Но прошло столетие, прежде чем понятие патриотизма вошло в труды представителей философской мысли – И. Канта, Г. Гегеля и др., которые считали патриотизм важным нравственным и политическим принципом, на котором строится государство. «Под патриотизмом, – пишет Г. Гегель, – часто понимают лишь готовность к чрезвычайным жертвам и поступкам. Но по существу он представляет собой умонастроение, которое в обычном состоянии и обычных жизненных условиях привыкло знать государство как субстанциальную основу и цель. Это сознание, сохраняющееся в обычной жизни и при всех обстоятельствах» [2, с. 292]. В трудах классиков социально-философской мысли (например, И.А. Ильина, Б.Т. Лихачева, Б.Н. Чичерина) и их последователей, среди которых А.К. Быков, М.П. Бузский и др., патриотизм рассматривается как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, в основе которого лежит стремление подчинить свои интересы интересам страны и защищать интересы родины и своего народа» [13, с. 524].

Но современное понимание патриотизма значительно шире. Патриотизм, как считают современные исследователи, не может проявляться только в контексте любви к Родине. В настоящее время идет оживлённая научно-теоретическая дискуссия о сущности патриотизма, его моральных устоях, форматах его воспитания, которая не только не ослабевает, но и приобретает черты одной из ведущих тем гуманитарных исследований [5, с. 150]. При этом при определении патриотизма акцент делается на «чувстве личной идентификации со страной», которая выражается в таких глубинных гражданских чувствах, как гордость за заслуги и достижения своей страны, переживания за ее промахи и неудачи [5, с. 150]. В большинстве научных работ, посвященных патриотизму как социально-историческому феномену, сущность патриотизма и его роль в процессе воспитания личности «определяются прежде всего иррациональным, ценностно-смысловым отношением человека к государству, гражданином которого он является», а «смысловым ядром вы-

ступает чувство патриотизма, гордости за свою страну. Именно такой акцент делается в российских исследованиях патриотизма, осуществляемых с позиций философии, психологии, педагогики» [5, с. 150].

В настоящее время в России взят курс на организацию патриотического воспитания молодежи, ставшей частью государственной молодежной политики, в рамках которой создаются федеральные и региональные целевые программы патриотической направленности. А.И. Борисова считает, что «укрепление чувства патриотизма у молодежи в современной России является одной из самых значимых и первостепенных задач государства» [1, с. 33], поскольку в настоящее время «патриотизм не является базовым социальным ориентиром для молодежи», юноши и девушки современной России «не определяют его как актуальную ценность» [1, с. 36]. В связи с этим, как утверждает В.В. Ковригин, патриотическое воспитание, обеспечивающее формирование мировоззрения подрастающего поколения, должно стать «ключевым направлением в идеологическом обеспечении национальной безопасности нашего государства» [4, с. 60].

В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» подчеркивается, что патриотическое воспитание способствует повышению уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности, укреплению чувства сопричастности к великой истории и культуре России, воспитанию гражданина в духе любви к своей стране и воспитанию активной жизненной позиции [10]. Однако, как сказано в вышеупомянутой Программе, укрепление и развитие системы патриотического воспитания зависит от формирования у граждан высокого патриотического сознания, которое А.И. Мурзин считает «морально-нравственным регулятором взаимодействия субъекта с объектом в его патриотической деятельности» [9, с. 35]. По мысли С.Н. Шевченко, без сформированности патриотического сознания у граждан страны трудно говорить о самостоятельном, сильном, защищенном государстве [15, с. 254].

Но что такое патриотическое сознание? Прежде чем дать определение данному понятию, прежде всего, обратить внимание на термин «сознание», которым апеллируют философия и психология. С точки зрения философии, сознание – это «высшая, свойственная лишь человеку форма отражения объективной действительности, способ его отношения к миру и самому себе, опосредствованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей» [14, с. 521]. В психологии сознание определяется как «высшая психическая форма активного воспроизведения бытия в чувственных и умственных образах», как «совокупность психических процессов, позволяющих человеку ориентироваться в окружающем мире, времени, собственной личности» [12, с. 621].

Патриотическое сознание является частью общего сознания личности, представляющую собой представляющую собой «выжимку» из всех других его частей, имеющих отношение к развитию и защите Отечества и изменяющуюся в зависимости от общественно-экономической формации. Следовательно, патриотическое сознание «присутствует» во всех формах общественного сознания: политическом, нравственном, эстетическом, экономическом, историческом, экологическом, религиозном, атеистическом и т.д.» [11].

Патриотическое сознание может быть как массовым, так и индивидуальным. И при характеристике патриотического сознания важно понимать, как они взаимодействуют, массовое патриотическое сознание влияет на процесс индивидуального усвоения патриотических установок.

Массовое патриотическое сознание – малоизученный феномен. Не следует утверждать, что массовое патриотическое сознание – это комплекс индивидуальных патриотических установок, что существующая национально-ориентированная система ценностей обусловлена индивидуализацией ценностно-культурных установок, формирующихся под воздействием общей культуры страны и нации. Массовое патриотическое сознание можно обозначить как культурный комплекс, представляющий собой часть культурной системы. Это те ценности, которые определяют уникальность национальной культуры, ее положение в мире. Различия в национальных культурах приводят к тому, что у каждой нации свое, особое патриотическое сознание. Это необходимо учитывать в процессе формирования патриотического сознания у обучающихся, которое обосновано задачами российской образовательной системы, в том числе и сущностью патриотического воспитания.

Российское патриотическое сознание состоит из трех компонентов: мировоззренческого, аксиологического и рефлексивно-деятельностного. В связи с этим следует выделить несколько направлений, в рамках которых осуществляется формирование у обучающихся патриотического сознания.

Первое направление А.И. Мурзин характеризует как возвышенно-эмоциональное. Оно имеет место на начальном этапе формирования патриотического сознания, когда обучающиеся постигают смысл и сущность понятия «патриотизм» на внутреннем уровне, т.е. не умом, а сердцем (патриотизм как любовь к родному краю – природе, людям, отчужденности и т.п.) [9].

Второе направление – деятельностное. Этот тип патриотического сознания основывается на понимании патриотизма как социального явления, национальной идеи, требующей активных действий и поступков «во имя Родины». Деятельную сторону патриотизма педагоги считают определяющей, поскольку «именно она способна преобразовать чувственное начало в конкретные для Отечества и государства дела и поступки». Патриотизм, как отмечают исследователи, «всегда кон-

кретен, направлен на реальные объекты» [3, с. 7]. Деятельностное направление в рамках формирования патриотического сознания характерно для среднего звена обучающихся, которые стараются свои патриотические чувства материализовать. С точки зрения Т.В. Лавровой, «патриотическая деятельность универсальна, так как к ней может быть отнесен любой вид общественной деятельности, если он носит оттенок заботы и любви к своей Родине» [7, с. 37]

В рамках третьего направления патриотизм представлен как общественное явление. Данное понимание патриотизма характерно для обучающихся старшего звена, т.е. для старшеклассников и студентов, которые начинают связывать содержание и характер понятия «патриотизм» с особенностями исторического развития общества, политикой государства, базовыми ценностями народа страны (такими как честь, совесть, долг и т.п.) [9].

Данные направления формирования патриотического сознания мы бы характеризовали как этапы. Первое направление – это подготовительный этап, второе – практический, третье – аналитический. К концу третьего этапа «патриотические чувства «вырастают до общегосударственного патриотического самосознания» [3, с. 7].

Формирование патриотического сознания на каждом этапе осуществляется как в учебной деятельности (обычно на предметах гуманитарного цикла и, прежде всего, истории), так и во внеучебное время, т.е. в кружковой работе, в работе общественных объединений, в волонтерской деятельности и т.п.

Сформированность патриотического сознания зависит от знаний, представлений, взглядов обучающихся, системы их ценностных ориентаций и ценностных отношений. Для проверки уровня сформированности патриотического сознания используются различные методы. Так, чтобы определить степень мировоззренческого и аксиологического компонентов патриотического сознания используется метод ассоциаций и метод анкетирования.

Под ассоциацией понимается «закономерная связь между двумя содержаниями сознания, которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого» [8, с. 18]. При использовании метода ассоциаций респонденту предлагается назвать или написать ассоциации, вызванные определенным стимулом. Обучаемым предлагается выбрать из предложенного набора стимулов, в качестве которых могут использоваться картинки, фотографии, слова, предметы, то, что наиболее соответствует называемому понятию. Изучение ассоциаций дает возможность получить представление о том, какой смысл вкладывают обучающиеся в содержание таких понятий, как «патриот», «патриотизм», «Родина», «Отечество» и т.п. Насколько они осмыслены и осознаны проверяется методом анкетирования. Грамотно составленная анкета позволит исследователю выяснить истоки

и степень освоения знаний о данных понятиях, которые могут быть получены в семье, социуме, образовательном учреждении, медиапространстве [6, с. 140].

Уровень сформированности мировоззренческого и аксиологического компонентов патриотического сознания определяет поступки индивида в повседневной жизни, направленные на практическую реализацию его представлений о патриотизме. Только через деятельностный компонент патриотического сознания выявляется истинное отношение обучаемого к Родине, политике государства, патриотическому долгу, преданности своему Отечеству.

В формировании патриотического сознания обучающихся большую роль играет историческая память. Подвиги отцов и дедов, героические истории их служения Родине создают прочный фундамент, на котором рождаются патриотические чувства. При этом важно отметить, что основой этого фундамента является семья. Именно в семье, на наш взгляд, создаются предпосылки для формирования патриотического сознания, рождается база для поддержания и дальнейшего сохранения патриотических чувств. Семейные традиции получают свое продолжение в патриотических акциях федерального значения (таких как «Бессмертный полк», «Волонтеры победы»), позволяющих раскрыть для подрастающего поколения потенциал патриотизма, его социальную ценность.

Итак, патриотическое сознание – это целостная система представлений о судьбах Родины, благодаря которой человек начинает осознавать себя субъектом защиты и созидания Отечества, понимать ценность патриотических чувств и гореть желанием оказать пользу своей стране – причем не только в военное, но и в мирное время. Конечно, формирование патриотического сознания – это, в первую очередь, педагогический процесс, логика которого отражает поэтапное становление субъекта патриотического воспитания. Но не стоит забывать и о патриотическом самосознании как высшей формы патриотического сознания, предполагающим строительство образа своего Я в контексте взаимодействия со страной и соотечественниками. Внутреннее самовосприятие себя патриотом является важным условием формирования патриотического сознания, стержнем, определяющим мысли и поведение молодых граждан России, ориентированных на национальную идею, пробуждающую патриотические чувства.

Литература

1. Борисова А.И. Отношение современной молодежи к патриотизму // Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью: материалы Междунар. молодежн. науч.-исслед. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. – С. 33–38.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.

3. Касьянов В.Н., Гушчин К.Е. Результаты опроса учащихся средних классов школ города и Кировской области по проблеме патриотизма // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 6.01. – С. 5–17.
4. Ковригин В.В. Формирование патриотического сознания школьников при изучении Великой Отечественной войны // Аксиологическое пространство русской словесности: традиции и перспективы изучения: Материалы международной научной конференции «Кусковские чтения. Аксиологическое пространство русской словесности: традиции и перспективы изучения». – М.: Издательский центр МГИК, 2019. – С. 54–61.
5. Косаченко Е.Ю. Социально-культурные условия формирования патриотического самосознания молодежи // Культура и образование. – 2019. – № 2 (33). – С. 148–155.
6. Крылова Е.Л. Методы изучения патриотического сознания молодежи // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – Вып. 2 (47). – С. 137–147.
7. Лаврова Т.В. Развитие патриотического самосознания учащихся колледжа при изучении курса «История России» // Вестник ТГПУ. 2011. – Вып. 2 (104). – С. 36–38.
8. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
9. Мурзин А.И. Концептуальные основы российского патриотизма: понятие и сущность // Аналитика культурологии. – 2016. – № 1 (34). – С. 32–36.
10. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы. Государственная программа // URL: <http://www.kdm44.ru/pages/patriotpr-2016–2020>.
11. Петрова Л.А. Формирование патриотизма // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 3 // URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/03/349>.
12. Психологический словарь / Под общ. науч. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
13. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
14. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
15. Шевченко С.Н. Формирование патриотического сознания студентов аграрного вуза в условиях современного общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 254–258.

MODERN APPROACHES TO THE CONCEPT OF “PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF STUDENTS”

Zhigunova T.P.

Belgorod State National Research University

In this article, in the context of philosophical, psychological and pedagogical ideas, the phenomenon of patriotic consciousness and the peculiarities of its formation are considered. The author of the publication defines the terms “patriotism”, “consciousness”, “patriotic consciousness” and describes the structure of patriotic consciousness, directions and stages of its formation in details. The author of the article comes to the conclusion that the patriotic consciousness of the young students is being formed through the development of patriotic feelings and the national values and raises the problems concerning the necessity of the patriotic consciousness formation and its role in the process of personal development and moral improvement. The process of forming patriotic consciousness is a complex process, but due to the rich experience of modern schools, it is possible to realize the conception of students’ patriotic consciousness of students.

Keywords: patriotism, consciousness, patriotic consciousness, patriotic education, Native land, values.

References

1. Borisova A.I. The attitude of modern youth towards patriotism // State youth policy: challenges and modern technologies of working with youth: materials of the Intern. youth. scientific research conf. – Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 2021. – S. 33–38.
2. Hegel G.W.F. Philosophy of law. – М.: Thought, 1990. – 524 p.
3. Kasyanov V.N., Gushchin K.E. Results of a survey of secondary school students in the city and the Kirov region on the problem of patriotism // World of Pedagogy and Psychology. – 2021. – No. 6.01. – P. 5–17.
4. Kovrigin V.V. Formation of the Patriotic Consciousness of Schoolchildren in the Study of the Great Patriotic War // Axiological Space of Russian Literature: Traditions and Perspectives of Study: Proceedings of the International Scientific Conference “Kuskov Readings. The Axiological Space of Russian Literature: Traditions and Perspectives of Study. – М.: Publishing Center of the Moscow State Institute of Cinematography, 2019. – S. 54–61.
5. Kosachenko E. Yu. Socio-cultural conditions for the formation of patriotic self-consciousness of youth // Culture and education. – 2019. – No. 2 (33). – S. 148–155.
6. Krylova E.L. Methods for studying the patriotic consciousness of youth // Bulletin of TVGU. Series “Pedagogy and psychology”. – 2019. – Issue. 2 (47). – S. 137–147.
7. Lavrova T.V. The development of patriotic self-awareness of college students in the study of the course “History of Russia” // Bulletin of the TSPU. 2011. – Issue. 2 (104). – P. 36–38.
8. Meshcheryakova B.G., Zinchenko V.P. Big psychological dictionary. – М.: Prime-Eurosign, 2003. – 672 p.
9. Murzin A.I. Conceptual Foundations of Russian Patriotism: Concept and Essence // Analytics of Cultural Studies. – 2016. – No. 1 (34). – S. 32–36.
10. Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016–2020. State program // URL: <http://www.kdm44.ru/pages/patriotpr-2016–2020>.
11. Petrova L.A. Formation of patriotism // Psychology, sociology and pedagogy. – 2012. – No. 3 // URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/03/349>.
12. Psychological Dictionary / Ed. scientific ed. P.S. Gurevich. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Education, 2007. – 800 p.
13. Sociology: Encyclopedia / Comp. A.A. Gritsanov, V.L. Abushenko, G.M. Evelkin, G.N. Sokolov. – Minsk: Book House, 2003. – 1312 p.
14. Philosophical Dictionary / Ed. I.T. Frolova. – М.: Respublika, 2001. – 719 p.
15. Shevchenko S.N. Formation of patriotic consciousness of students of an agrarian university in the conditions of modern society // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – 2017. – Т. 6. – No. 4 (21). – S. 254–258.

Кардович Ирина Кимовна,

к.филол.н., доцент; кафедра иностранных языков № 1, РЭУ
им. Г.В. Плеханова
E-mail: Kardovich.IK@rea.ru

Коробова Екатерина Владимировна,

к.пед.н., доцент; кафедра иностранных языков № 1, РЭУ
им. Г.В. Плеханова
E-mail: Korobova.EV@rea.ru

Коньшева Марина Владимировна,

к.филол.н., доцент; кафедра иностранных языков № 1, РЭУ
им. Г.В. Плеханова
E-mail: Konysheva.MV@rea.ru

Зарудная Мария Владимировна,

старший преподаватель; кафедра иностранных языков № 1,
РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: Zarudnaya.MV@rea.ru

Яковлева Галина Петровна,

старший преподаватель. кафедра иностранных языков № 1,
РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: Yakovleva.GP@rea.ru

В статье представлены выводы о логико-коммуникативной организации текста в экономических дискурсах как одном из основных компонентов текстообразующей категории аргументации. В отличие от традиционного восприятия аргументации, как одного из способов организации дискурса, авторы трактуют аргументацию как универсальную процедуру коммуникативно-прагматического обоснования определенного знания с целью его передачи в процессе дискурсивной деятельности. В ходе исследования авторами была проведена инвентаризация текстообразующих логико-смысловых отношений, а также соответствующих средств их выражения, связывающих самостоятельные предложения (или группы предложений) в сверхфразовых единицах (СФЕ) современного экономического языка. Текст. Опись велась в направлении от содержания к форме: сначала устанавливались логико-смысловые отношения (с учетом результатов исследований таких отношений в художественной прозе и результатов анализа логико-смысловой связности в художественной прозе, научно-технические тексты, выполненные ранее авторами); затем были определены средства их выражения. Функционирование логико-смысловых отношений иллюстрируется противоречащими отношениями. Для анализа использовались научно-популярные экономические тексты из The Financial Times. В результате исследования были выявлены следующие виды логико-смысловых отношений между самостоятельными предложениями в экономическом дискурсе: отношения связи, включающие аддитивные, объяснительные и перечислительные отношения; соотнесенные отношения, в том числе соотнесенно-ограничительные, соотнесенно-сравнительные и соотнесенно-уступительные отношения; причинно-следственные связи, представленные причинно-следственными и возобновляющими отношениями. Специфика логико-смысловых отношений и средств их выражения в экономических текстах по сравнению с аналогичными отношениями в научно-технических и художественных текстах отражается на их составе и частотности.

Ключевые слова: аргументация, дискурс, логико-смысловые отношения, средства связи, сверхфразовые единицы, текст.

Introduction

The text has repeatedly undergone research in linguistic studies. In order to determine regularities in text organization, peculiarities of its structure and ontological features, researchers distinguish common parameters of the text. In particular, I.R. Galperin defines such categories of text as informativity, integration, prospection, retrospection, continuum, modality, cohesion, completeness[6]. Describing the text as a “consciously organized result of the speech process” [6, p.3], the author emphasizes that the text, being a coherent form of communication devoid of spontaneity, is subject to certain organization regularities. Being dialectic by its nature, the text has a structural arrangement, i.e. possesses regularities of construction.

In our opinion it is the category of argumentation that allows establishing regularity and organization in text structure.

Argumentation has been extensively studied in such fields of humanitarian knowledge as cultural studies, philosophy, literary criticism, psychology and others. The same interest in this phenomenon can be observed in linguistics, with theorists and practitioners being engaged in studying a wide range of issues related to argumentation. [5, 4, 7]. Logico-philosophical, rhetorical and neo-rhetorical bases in the analysis of argumentation have made a huge contribution to its study and led to perceiving argumentation as a multi-dimensional, universal phenomenon; the oldest intellectual and communicative activity of a human being, inseparable from the society development.

However, despite a variety of studies devoted to the essential characteristics of argumentation as well as the mechanisms of its generation and functioning, most researchers, when defining this phenomenon, emphasize only its logical (evidentiary) constituent. Argumentation is often presented as a particular type of communication or one of the ways of organizing discourse. It is stated that the basis of argumentation is a conflict or disagreement, which may represent an unproven hypothesis, an unsolved problem or a conflict of opinions [2].

We propose to consider argumentation in a broader way – not only as a process of verbal interaction undertaken by two or more participants with the purpose of resolving the conflict of opinions, or as a method of reasoning which puts forward some position to serve as a proof for a thesis [2, p.71]. We believe that it is worth considering argumentation as the fundamental text category underlying the construction of a text and being a basis for text and discourse study.

Materials and Methods

According to G.V. Kolshansky, “it is impossible to imagine a statement that is free from the author’s inten-

tion and, consequently, its influence on a partner in communication". In other words any speech statement is aimed at obtaining some result in a communicative act [11, p.141]. Persuasive impact is the goal that any participant of communication sets for themselves. In the situation of real communication, this goal can include a desire to change someone's beliefs, someone's behaviour, emotionally affect the addressee of the information, causing them to be surprised, feel fear, desire to act, to induce the communication partner to the desired action, to involve them in cooperation, lead to a long-term shift in the views and attitudes of a person.

Persuasive impact on recipients is achieved through argumentation, which we consider as a logical – communicative process used to justify a certain point of view for the purpose of its perception, understanding and (or) acceptance by an individual or collective recipient. Since only persuasion is based on a person's meaningful acceptance of ideas and information, their evaluation and analysis, we leave suggestion beyond the scope of this study.

According to the classical definition, argumentation is represented by several aspects: factual, which is actually information about the facts involved as arguments; rhetorical, that is, various forms and styles of speech and emotional impact; ethical, meaning moral acceptability or permissibility of arguments; logical, implying connectivity and a sequence of arguments, and, finally, axiological, coupled with a value selection of arguments [20].

We distinguish analogous components in the textual category of argumentation, the basic ones of which are factual, i.e. the information outline of the text; logical, represented by a logical sequence of factual information, and rhetorical, aimed at influencing the feelings and emotions of the recipient to produce the necessary persuasive effect.

This article deals with some issues of the logical aspect of argumentation. We analysed the texts of economic discourse, representing one of the most important aspects of modern world scientific knowledge.

The choice of scientific (economic) discourse texts as research material is explained by the authors' desire to define the category of argumentation as a systematic and orderly phenomenon of any text. Texts of economic discourse, like most texts of a scientific style, tend to comply with the norms of some organization, i.e. can be regarded as the so-called correct texts in which there is internal structuring, purposefulness and a pragmatic attitude. At the same time literary texts, although subject to some generally accepted norms of the organization, "still retain a significant share of the active unconscious, which often explodes the correctness and influences the nature of the organization of the speech utterance" [11, p.25].

Traditionally, the logical basis of argumentation has been treated in the terms of deduction – induction. Relying on the formal logic theory of evidence, researchers considered the syllogism as the main model of argument organization. Since syllogisms are characteristic of closed logical systems, their application in the description of natural speech communication seems rather artificial.

Defining the nature of argumentation in a broader sense, we consider it as an effective mechanism for achieving the goals of discourse. We view it expedient to transfer the study of the logical aspect of text argumentation to the field of pragma dialectics, the subject of which is the natural speech informal argumentation, which differs significantly from strict induction or deduction [13]. Natural speech informal argumentation, also known as presumptive argumentation, is devoid of a strict logical basis, a clearly expressed deductive or inductive structure, and can be explained by the logic of natural speech communication. The key principles of the logic of natural speech communication are the expediency and effectiveness of using a specific argumentation strategy in a particular context; relative acceptability of the recipient's conclusions, often hypothetical, logically incompletely grounded, based on assumptions; presumptive (variable) nature of the conclusions due to incompleteness or uncertainty of knowledge about the subject of discourse; presumptive inference as a basis for argumentation [10]. Although this form of inference is neither deduction nor induction, it has a certain logical structure.

The authors have analyzed the logical structure of economic texts, which features the logical aspect of textual argumentation, and will show how it functions in popular scientific economic texts from *The Financial Times*. The system of text-forming logical-semantic relations means of connecting independent sentences (or groups of sentences) in the superphrasal units (SPU) of the modern economic text as well as their functioning in the adversative relations are described below. Following Moskalskaya O.I., we consider the SPU as a micro text endowed with the basic regularities of text organization [15]. A total of about 300 SPUs of popular scientific texts in economic discourse have been analyzed.

In the course of the research, we conducted the inventory of logical – semantic relations and means of expressing them in economic texts. The inventory went this way: first, logical – semantic relations were established (taking into account the existing studies of these relations in fiction prose and the results of our own earlier conducted analysis of the logical – semantic coherence of scientific – technical texts [8]; then means of expressing them were defined.

It is a well-known fact that logical – semantic relations can be conveyed in two ways: explicit and implicit [24, 19]. Explicit communication is expressed with the help of specially designed language tools which, according to researchers, often play a decisive role in showing the nature of the relationship. In case of an implicit connection, such tools are missing. In this connection, the inventory of logical – semantic relations in an economic text was conducted on the basis of an explicit (formally expressed) connection.

Results and Discussion

Our research has shown that logical-semantic relations between independent sentences in the economic text are more diverse than the four basic types of rela-

tions that are distinguished in the compound sentence: connective, adversative, cause-effect and separative [1]. Yet, in our opinion, many researchers unjustifiably expand the list of semantic types of logical-semantic relations between independent sentences of the text. Thus, I.A. Pegova, who studied fiction texts of British and American XX century authors, proposes a list of eleven semantic types [18]; N.M. Perelgut, analysing fiction texts of modern British period, distinguishes seven generalized semantic types, each of which being realized through several specific varieties [19]. We believe that some generalization of both classifications would contribute to their greater precision. In our opinion, the specificity of the semantic links between independent sentences of the text consists not so much in a large number of basic semantic types as in the variety of semantic subtypes within these types. Our research of the logical aspect of argumentation in economic texts, analysis of the existing classifications of logical-semantic relations between independent text sentences, and our own previous study of the logical – semantic coherence of scientific-technical texts, have shown that all logical-semantic relations in economic discourse can be reduced to three main types: connective, adversative and causative, in each of which, in turn, there are a number of semantic varieties.

Our list of the main types of logical-semantic relations between independent sentences in economic discourse is presented as follows: connective relations consisting of additive, explanatory and enumerative relations; adversative, including adversative-restrictive, adversative-comparative and adversative-conceding relations; and causative, represented by cause-and-effect and resuming relations. The list of semantic types of relations and their frequency (in percent) in the material of the study are presented in Table 1.

Table 1. Classification and frequency of logical-semantic relations in the economic text

| Logical-semantic types | Logical-semantic subtypes | Frequency in percent | Total percent |
|------------------------|---------------------------|----------------------|---------------|
| Connective | Additive | 13.6 | 27 |
| | Explanatory | 7.9 | |
| | Enumerative | 5.6 | |
| Adversative | Adversative-restrictive | 32.6 | 59.5 |
| | Adversative-comparative | 13.5 | |
| | Adversative-conceding | 13.4 | |
| Causative | Cause-and-effect | 12.3 | 13.5 |
| | Resuming | 1.1 | |
| 100% | | | |

Having conducted the inventory of logical-semantic relations, we defined the means of their expression.

Concerning the tools used to express logical – semantic relations, researchers agree that these are language units specially designed to connect sentenc-

es [17]. Universally recognized means of expressing logical-semantic relations include conjunctions and conjunctive adverbs, i.e. words formed from circumstantial and qualitative adverbs that previously defined a verb such as “thus”, “therefore”. In addition, means of connection include combinations of prepositions and other parts of speech – nouns, pronouns, known as “word combinations of conjunction nature” – [10]; “prepositional phrases” – [21]. In our work we use the term of I.A. Pegova – “equivalent of the conjunctive adverb” (ECA). I.A. Pegova regards equivalents of conjunctive adverbs as combinations of prepositions with common nouns serving as means of connecting sentences [18, p.98].

The study of coherent texts has shown that besides words and phrases, parts of complex sentences and independent sentences may also express logical – semantic relations [16]. These are the so-called “auxiliary sentences” whose main function is binding independent sentences. For example: *This means that ...*, *This is because...*

We used several methods to verify the meaning of means of expressing logical-semantic relations. First of all, transformation analysis was used, which includes transformation of two independent sentences into a complex one with the replacement of the connector. In some disputable cases, to confirm the conjunction function of the language unit, we used the criteria for the grammatization of connectors proposed by B.N. Pavlovskaya:

1. The inability of the connector to be used as a response to the interrogative transformation of the original sentence beginning with *how*, *when*, *where*, etc.
2. The ability of the connector to be used in the sentence, regardless of the presence in this sentence of another adverbial modifier of the same or another type, the meaning of which is incompatible with the meaning of the connector.
3. The ability of the connector with the original lexical meaning of action characteristic to be combined with a predicate that does not indicate the action.
4. The inability of the connector to be in the focus of negation.
5. The inability of the connector to be in the focus of interrogation, which is confirmed by the impossibility of interrogation transformation.
6. The absence of pre- and post- modifiers with connectors.
7. The inability of the connector to be used in the comparative construction.
8. The inability of the connector to accept the *How* pre-modifier in the interrogative and negative transformation of the original sentence.
9. The specific frontal position of connectors in the sentences they introduce [17].

The above criteria are used mainly to identify what ECAs mean since it is these means that are being constantly replenished with new lexical units and establishment of their exact meaning requires additional verification.

Means of expressing logical – semantic relations, that is, conjunctions, conjunctive adverbs, equivalents

of conjunctive adverbs, parts of a complex sentence (we haven't come across independent sentences as means of expressing logical – semantic relations) with the indication of their frequency are given in Table 2.

Table 2. Frequency of means of expressing logical-semantic types in the economic text

| Types of logical-semantic relations | Frequency in percent | | | |
|-------------------------------------|----------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------------|
| | Conjunctions | Conjunctive adverbs | Equivalents of conjunctive adverbs | Parts of complex sentence |
| Connective | 6.6 | 6.7 | 12.4 | 1.1 |
| Adversative | 38.3 | 16.9 | 4.5 | 0 |
| Causative | 10.2 | 0 | 1.1 | 2.2 |
| Subtotal | 55.1 | 23.6 | 18 | 3.3 |
| Total | 100% | | | |

Now we turn to the description of the adversative type of logical-semantic relations as well as means of its expression in the economic text. We determine its general content and illustrate semantic subtypes. If possible, we compare the results of our analysis with the data obtained from other researchers, as well as with the results of our own earlier conducted analysis of scientific-technical texts and a limited analysis of fiction texts.

Adversative Relations

Adversative relation, as a rule, is considered as the most general relation with the meaning of contrasting connected components, within which several semantic varieties can be distinguished. The analysis of our material and a review of existing classifications made it possible to distinguish three subtypes within the adversative relations: adversative-restrictive, consisting of clarifying restriction and prohibiting restriction; adversative-comparative, including comparison and opposition, and adversative-conceding relations.

Adversative-Restrictive Relations

In the most general definition, adversative -restrictive relation is understood as an expression of the logical contradiction between the joined sentences. In the "Grammar of the Modern Russian Literary Language" two semantic varieties of restrictive relations are distinguished:

1) prohibiting restriction – connects sentences where there are two phenomena, the second of which interferes with the first one or eliminates its result;

2) clarifying restriction – joins sentences, the second of which denotes a phenomenon that specifies the boundaries and character of the information indicated in the previous sentence [22, p.p.671–672].

In the economic text, similar semantic varieties of adversative-restrictive relations are found. And while prohibiting restriction is represented by a few examples, the relation of clarifying restriction is very common, which coincides with our data on the scientific-technical text. It is notable that in the literary texts we studied earlier, the frequency of prohibiting restriction is close to that of clarifying restriction.

In the economic text, the relation of clarifying restriction is not only the predominant subtype of adversative relations, but also the most frequent logical-semantic relation in general. This relation is expressed by means of conjunctions: *but*, *yet*, *however* and implicitly. According to the observations of scholars, clarifying restriction in scientific texts has a connotation of introducing additional information clarifying and explaining the preceding content. In accordance with this, it is characteristic for sentences connected by clarifying restriction, to reproduce in the attached sentence some elements or all the preceding content. This is realized through lexical repetitions and substitutions. Such semantic reproduction, which specifies the content of the previous sentence, and, thereby, restricts it, has also been encountered in our material (example 6).

(6) *However, one thing is certain: reinventing the practice of management is not going to provide your company with any short-term benefits. But that is the whole point. The road to recovery starts now, and it is therefore a perfect time to put in place the basic changes that will accelerate over time* (The Financial Times, 23/ 02/2010, Bzirkinshaw, J.).

In the given example, the restriction of the content of the first sentence is based on its full semantic reproduction by the word *that* in the second sentence.

In the following example (example 7), the relation of clarifying constraint with the connotation of the complementary information is introduced by the conjunctive adverb *yet*.

(7) *In practice, few companies were certain enough of the future to comply. Yet some of the Domsday scenarios about the value of brands in the post-recession world have not come to pass*(The Financial Times, 28/ 04/2010, Gapper, J.).

An interesting case is the use of the conjunction *and* to formalize the relation of clarifying restriction. In the following example (example 8), illustrating the relation of clarifying restriction, the conjunction *and* introduces a sentence that develops the previous statement and simultaneously clarifies its content, limiting it through the negative form of the predicate.

(8) *Language and culture are very important for Internet access portals and search services compared with online games. And it is not easy for foreign players to do well in offering such services based on local languages* (The Financial Times, 04/ 05/2010, Harding R., Hille K. and Jung-a, S.).

In some cases, restriction in the economic text is accompanied by explanation (example 9).

(9) *His talents are summed up in the title of his book Spin: How to Turn the Power of the Press to your Advantage. But although most of his firm's work is for business in trouble, he is probably best known for his celebrity work* (The Financial Times, 17/ 03/2010, Garahan, M.).

The relation of prohibiting restriction, presented in literary texts quite widely, as a restriction based on the inconsistency of the modal plans of the joined sentences and the restriction as the elimination of the consequence of the phenomenon indicated in the previous

context, turned out to be not typical for the economic text. We came across only one instance of prohibiting restriction. In the following SPU (example 10), the second sentence contains information on the situation that opposes the implementation of the ambitions of Asian Internet companies, which were discussed in the first sentence.

(10) *Rakuten's overseas push is part of a growing trend by Asian Internet companies to expand abroad as their domestic growth starts to slow down. But in spite of the ambitions of Asia's young Internet billionaires, cultural barriers and entrenched local competition may prove impossible to overcome.* (The Financial Times, 04/ 05/2010, Harding R., Hille K. and Jung-a, S.).

Adversative-Comparative Relation

The comparative relation is understood as the relation establishing the differences between two similar phenomena.

The description of the comparative relation is connected with the clarification of the relationships in the pair "comparison – opposition". There are several points of view on their nature and correlation in research works. Some researchers consider comparison and opposition as different types of relations [3]. Others regard comparison as a particular case of opposition [9] or vice versa opposition as a particular case of comparison [14]. On the whole it is believed that in case of comparison non-antagonistic situations are combined, and in case of opposition, there are diametrical differences of the correlated situations. In the *Grammar of Modern English*, the adversative relations between two sentences, the reality of one of which excludes the reality of the other, and the adversative relations under which the truth of the previous sentence is not denied, are considered under the general heading "Contrast" [21].

We also include comparison and opposition in one type of adversative relations-adversative-comparative relations, where by opposition we mean such a comparison of the two situations, when the differences between them reach the diametrical opposition. The frequency of comparison in economic texts is not high. This coincides with the data we obtained earlier on literary texts. On the contrary, as the earlier analysis of the scientific-technical text showed the relation of comparison in it is quite frequent.

Indicators of comparison in the economic text are *but*, *by contrast*, implicit connection is also possible. Below comes an example of comparison (example 11).

(11) *In many cases, traditional hierarchies are still needed to capture economies of scale or to control risks. But in an increasing number of cases, we can have the economic benefits of large organizations without giving up the human benefits of small ones – freedom, flexibility, motivation and creativity.*(The Financial Times, 05/ 11/2008, Malone, T.).

Example 12 illustrates the relation of opposition in the economic text. Like the previously described adversative relation of prohibiting restriction, opposition

is not typical for economic discourse and has been found only in a few cases. The following SPU clearly features the diametrical opposition of correlated situations.

(12) *Companies start out on the right track. When things become critical, existing leadership is kicked out, new leaders come in, and the cycle starts again. But not, in the case of a few exceptional businesses.* (The Financial Times, 18/ 01/2010, Stern, S.).

In economic texts we have encountered a few cases with the so-called compensatory and replacement relations, which can be regarded as comparison or opposition.

Compensatory relations mean relations between sentences denoting oppositely directed phenomena, where the information of the first sentence is compensated for by the information of the second sentence [22, p. 672]. The compensating factor is, as a rule, positive, and the compensated one – negative. In the Russian language, the meaning of compensation is conveyed by the conjunctive adverb *за то*. Due to the lack of a specialized indicator of compensation in the English language, to clarify the nature of this relationship, we translated the sentences with the supposed relation of compensation to the Russian language and replaced the available connector for *за то*. As a result of this procedure, the conjunction *but* was identified as a means of expressing compensatory relationship.

In the following example (example 13), the relation of compensation can be considered as a kind of opposition, when the information about a situation that does not exist in reality is compensated for by the information about the real situation. The information given in one of the two sentences is positive, while the information reported in the other is negative.

(13) *There is no one single way that will deliver changes. But there are some basic principles that most managers can adopt.* (The Financial Times, 21/ 01/2009, Witzel, M.).

Replacement relations mean relationships that convey two meanings:

1. The content of the subsequent sentence is an option to the previous content.
2. The content of the subsequent sentence, being a variant to the previous content, completely replaces it [17, 10].

We have encountered several cases of replacement relations with the second meaning, when the content of the first sentence is completely denied, this denial being transmitted by the negative semantics of its components, which can be regarded as opposition (example 14). The means of its expression was a conjunctive adverb *instead*.

(14) *Back to business mergers: why waste time talking about common cultural aspects? Instead, focus on the goal.* (The Financial Times, 15/ 07/2008, Ranninger, R., Moeller, S. and Hedges, N.)

Adversative-Conceding Relations

Researchers disagree on the content of concession. Some linguists note the similarity of concession with cause-effect relation [12], others emphasize the affir-

ity of concession with the semantics of adversity [19]. Some scholars regard concession as a synthesis of adversative and cause-effect relations [14]. In general, it is considered that, with conceding relations, the content of the attached sentence is opposite to the expected result from the previous one. This is called the effect of “deceived expectations.” In accordance with this interpretation, concession in most research works is viewed in a broader system of adversative relations as its subtype. In our study, we adhere to this understanding of concession.

In economic texts, concession is expressed by means of conjunctions, conjunctive adverbs, ECAs: *but, nevertheless, however, in spite of this*. The most frequent means of expressing conceding relations in the economic text is the conjunctive adverb *however* (example 15). The same connector is also typical for scientific – technical text. We met *nevertheless* and *yet* in the economic text only once, though they are ranked among the most frequent means of expressing concession in literary texts.

(15) *Even the founders of Twitter are famous for failing to come up with a way to monetise their ingenious and additive network. However, many companies use the technology to solve business challenges, such as finding personnel, improving staff productivity and finding new customers.* (The Financial Times, 15/01/2010, Moules, J.)

Conclusions

Based on the foregoing, the following conclusions can be made:

1. Argumentation, being a universal way of organizing a discourse to substantiate a certain point of view of the proponent for the purpose of its perception, understanding and (or) acceptance by an individual or collective recipient, from the point of view of a logical-communicative organization of economic texts is manifested in three basic types of logical-semantic relations, connecting independent sentences of the text among themselves and within the framework of super phrasal units (SPUs) as a whole: connective, adversative and causative. The predominant type of logical-semantic relations in the economic text is adversative relations.

2. The characteristic feature of the logical-semantic relations in the economic text in comparison with these relations in the scientific-technical and literary texts is their composition and frequency.

The specificity of the composition of the relations is as follows: in the studied material we haven't come across the relations of conditioned effect, result and summation often encountered in the scientific-technical text; there was not an explicit expression of the interpretation relation. At the same, our classification includes relations of enumeration and illustration, in view of their high enough frequency, which are seldom found in literary prose.

In the economic text, the most frequent are the adversative relations, with connective relations being in the second place. On the contrary, the earlier con-

ducted analysis of the scientific-technical text showed the opposite result – the most frequent type of relations in the scientific-technical text is the connective one. In view of frequency of the semantic varieties of the main logical-semantic types, there are significant differences between similar relations in economic, scientific – technical and literary texts. Thus, in the connective type of relations in the economic and scientific-technical texts, the list of the three most frequent varieties includes enumeration and illustration (in the literary text they are extremely rare). In the adversative type, in the economic and scientific-technical texts, the relation of clarifying constraint prevails over a very small proportion of prohibiting restriction (in literary prose these relations occur approximately in equal amounts). The relation of comparison, which does not have a high frequency in the economic and literary texts, occurs quite often in scientific-technical prose.

3. Means of expressing logical-semantic relations in the economic text are conjunctions, conjunctive adverbs, equivalents of conjunctive adverbs, as well as parts of a complex sentence. Of these, the most frequent indicators of relations are conjunctions.

Specificity of the means of logical-semantic coherence in the economic text is, first of all, in their quantitative distribution. In the economic text, the most active explicator of logical-semantic relations are conjunctions with a small percentage of conjunctive adverbs and equivalents of conjunctive adverbs, which completely contradicts our data on the scientific-technical discourse, where dominate conjunctive adverbs and equivalents of conjunctive adverbs with a rare use of conjunctions.

Литература

1. Barkhudarov, L.S. Schteling, D.A. (1973). English Language Grammar. Moscow, Russia: Higher School. 15
2. Brutyan, G.A., (1984). Reasoning. Yerevan, Armenia: AN ARM. 6
3. Darginavichene, I. Yu. (1987). Adversative asyndeton in modern English. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 22
4. Dashkova, S. Yu. (2004). Logical and pragmatic analysis of arguments in the academic text [material in French and Russian]. Kemerovo, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 3
5. F. H. van Eemeren, Grootendorst, R. (2004). A systematic theory of argumentation. The pragmadiacted approach. Cambridge: Cambridge University Press. 2
6. Galperin, I.R. (1981). Textasubjectoflinguistic-study. Moscow, Russia: Science. 1
7. Hitchcock D., Verheij B. (eds) (2007). Arguing on the Toulmin Model. New Essays in Argument Analysis and Evaluation. Dordrecht, Netherlands: Springer. 4
8. Kardovich, I.K. (1990). Scientific-technical text connectedness. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 12

9. Kharitonova, I.K. (1984). Concessive-adversative relationship and its medium in modern English (versus Ukrainian). Kiev, Ukraine: (Unpublished doctoral thesis). 23
10. Kobrina, N.A. (1953). Syntax links between individual sentences in contemporary English. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 18
11. Kolshanskiy, G.V. (1984). Communicative functions and linguistic structure. Moscow, Russia: Institute of Linguistic. 7
12. Komarova, V.V. (1975). Conjunctions as a means of sentence structure compression (based on the use of causal semantics conjunctions in different language systems. Alma-Ata, Qazaqstan: (Unpublished doctoral thesis). 25
13. Kukikova, O.V. (2011). Linguo-pragmatic foundations of argumentation theory. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 9
14. Lyapon, M.V. (1986). Conceptual structure of compound sentence and text. Moscow, Russia: Science. 24
15. Moskalskaya, O.I. (1981). Text grammar. Moscow, Russia: Higher School. 11
16. Novitskaya, I.M. (1973). To the syntax of coherent text (based on the German). Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 20
17. Pavlovskaya, V.N. Grammaticalisation of lexical units as a link of sentences in the text. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 17
18. Pegova, I.A. Conjunctive adverbs and conjunctive adverbs' equivalents as a means of conjunction of independent sentence in contemporary English (New England period). (1982). Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 16
19. Perelgut, N.M. (1983). Development of English-language logic-semantic communication tools, Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 14
20. Philosophical encyclopedic dictionary (1989). Moscow, Russia: Encyclopedic dictionary. 8
21. Quirk R., Greenbaum S., Leech G.A. (1982). University Grammar of English. Moscow, Russia: Higher School. 19
22. Schvedova, N. Yu. Grammar of modern literary Russian. Moscow, Russia: Science. 21
23. Toulmin S.E. (1958). The Uses of Argument. Cambridge, England. 5
24. Veyze, A.A. (1985). Reading, summarizing and abstracting of foreign text. Moscow, Russia: Higher School. 13
25. Walton D.N. (1996). Argument Schemes for Presumptive reasoning. NJ, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 10

LOGICAL-COMMUNICATIVE ORGANIZATION OF ECONOMIC DISCOURSE

Kardovich I.K., Korobova E.V., Konysheva M.V., Zarudnaya M.V., Yakovleva G.P.
REU them. G.V. Plekhanov

This article presents findings on the logical-communicative text organization in economic discourses one of the main components of the text-forming category of argumentation. In contrast to the traditional perception of argumentation as one of the ways of discourse

arrangement, the authors interpret argumentation as a universal procedure of a communicative-pragmatic justification of a certain piece of knowledge in order to transfer it in the process of discursive activity. In the course of the research, the authors conducted an inventory of text-forming logical-semantic relations, as well as corresponding means of their expression, that connect independent sentences (or groups of sentences) in the superphrasal units (SPU) of modern economic text. The inventory was conducted in the direction from the content to the form: first, logical-semantic relations were established (taking in consideration the results of the studies of such relations in fiction prose literature and the results of the analysis of logical-semantic coherence in scientific-technical texts performed earlier by the authors); next, means to express them were determined. The functioning of logical-semantic relations is illustrated by adversative relations. Popular scientific economic texts from The Financial Times were used for the analysis. As a result of the research, the following types of logical-semantic relations between independent sentences in economic discourse were revealed: connective relations, including additive, explanatory and enumerative relations; adversative relations, including adversative-restrictive, adversative-comparative and adversative-conceding relations; causative relations, represented by cause-and-effect and resuming relations. Specificity of logical – semantic relations and means of expressing them in economic texts, in comparison with similar relations in scientific-technical and fiction texts is reflected in their composition and frequency.

Keywords: argumentation, discourse, logical-semantic relations, means of connection, superphrasal units, text.

References

1. Barkhudarov, L.S. Schteling, D.A. (1973). English Language Grammar. Moscow, Russia: Higher School. 15
2. Brutyan, G.A., (1984). Reasoning. Yerevan, Armenia: AN ARM. 6
3. Darginavichene, I. Yu. (1987). Adversative asyndeton in modern English. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 22
4. Dashkova, S. Yu. (2004). Logical and pragmatic analysis of arguments in the academic text [material in French and Russian]. Kemerovo, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 3
5. F. H. van Eemeren, Grootendorst, R. (2004). A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach. Cambridge: Cambridge University Press. 2
6. Galperin, I.R. (1981). Text as a subject of linguistic study. Moscow, Russia: Science. 1
7. Hitchcock D., Verheij B. (eds) (2007). Arguing on the Toulmin Model. New Essays in Argument Analysis and Evaluation. Dordrecht, Netherlands: Springer. 4
8. Kardovich, I.K. (1990). Scientific-technical text connectedness. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 12
9. Kharitonova, I.K. (1984). Concessive-adversative relationship and its medium in modern English (versus Ukrainian). Kiev, Ukraine: (Unpublished doctoral thesis). 23
10. Kobrina, N.A. (1953). Syntax links between individual sentences in contemporary English. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 18
11. Kolshanskiy, G.V. (1984). Communicative functions and linguistic structure. Moscow, Russia: Institute of Linguistic. 7
12. Komarova, V.V. (1975). Conjunctions as a means of sentence structure compression (based on the use of causal semantics conjunctions in different language systems. Alma-Ata, Qazaqstan: (Unpublished doctoral thesis). 25
13. Kukikova, O.V. (2011). Linguo-pragmatic foundations of argumentation theory. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 9
14. Lyapon, M.V. (1986). Conceptual structure of compound sentence and text. Moscow, Russia: Science. 24
15. Moskalskaya, O.I. (1981). Text grammar. Moscow, Russia: Higher School. 11
16. Novitskaya, I.M. (1973). To the syntax of coherent text (based on the German). Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 20
17. Pavlovskaya, V.N. Grammaticalisation of lexical units as a link of sentences in the text. Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 17

18. Pegova, I.A. Conjunctive adverbs and conjunctive adverbs' equivalents as a means of conjunction of independent sentence in contemporary English (New England period). (1982). Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 16
19. Perelgut, N.M. (1983). Development of English-language logic-semantic communication tools, Moscow, Russia: (Unpublished doctoral thesis). 14
20. Philosophical encyclopedic dictionary (1989). Moscow, Russia: Encyclopedic dictionary. 8
21. Quirk R., Greenbaum S., Leech G.A. (1982). University Grammar of English. Moscow, Russia: Higher School. 19
22. Schvedova, N. Yu. Grammar of modern literary Russian. Moscow, Russia: Science. 21
23. Toulmin S.E. (1958). The Uses of Argument. Cambridge, England. 5
24. Veyze, A.A. (1985). Reading, summarizing and abstracting of foreign text. Moscow, Russia: Higher School. 13
25. Walton D.N. (1996). Argument Schemes for Presumptive reasoning. NJ, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 10

Исследование содержания категории профессионально-личностного развития педагога

Осипова Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: osisi@yandex.ru

Коцуба Марина Леонидовна,

доцент кафедры «Менеджмент в образовании»,
КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития
образования»
E-mail: marina.kotcuba@profobr27.ru

Проблема обеспечения соответствия компетенций преподавателей новым изменяющимся требованиям к профессиональной деятельности определяет необходимость непрерывного процесса их профессионально-личностного развития после окончания вуза, в том числе и в дополнительном профессиональном образовании.

В статье на основе последовательного рассмотрения понятий «развитие», «профессиональное развитие», «личностное развитие» синтезировано понятие «профессионально-личностное развитие педагога».

Целью исследования, представленного в данной статье, является раскрытие сущности профессионально-личностного развития педагога и определение условий этого процесса.

Методы исследования включали сравнительно-сопоставительный анализ публикаций по проблеме исследования на этапе проведения контент-анализа и синтеза базового понятия исследования.

Осуществлялся анализ нормативно-правовых документов, определяющих актуальность профессионально-личностного развития в контексте повышения качества образования посредством развития человеческого капитала.

Результатом исследования является определение сущности и содержания понятия «профессионально-личностное развитие». Отмечена значимость андрагогических принципов в профессионально-личностном развитии педагога.

Ключевые слова: развитие, профессиональное развитие, личностное развитие, профессионально-личностное развитие.

Введение

Образовательный процесс всегда реализуется в педагогической системе, компонентами которой являются содержание образования; методы, средства, формы и педагогические технологии; контрольно-регулятивный компонент; а также цели педагогического процесса как системообразующий компонент. Педагог и обучающиеся являются участниками образовательного процесса, ведущим из которых является педагог. Новые требования, предъявляемые к современному педагогу, обусловлены стремительным изменением техники и технологий, приводящие к устареванию ранее используемых знаний, появление новых знаний, подлежащие усвоению. Преподаватель в этих условиях ощущает недостаток компетенций для осуществления педагогической деятельности в новых условиях, формируется дефицит профессиональных знаний и способов деятельности. Сформировавшаяся у педагога неудовлетворенность результатами своей профессиональной деятельности с использованием ранее освоенных знаний и способов деятельности приводит к мотивации к непрерывному образованию, в том числе и с использованием системы дополнительного образования и его потенциала. Целью исследования является раскрытие сущности профессионально-личностного развития педагога адекватно новым социально-экономическим условиям и требованиям к педагогической деятельности в новых условиях.

Результаты исследования и их обсуждение

Для выявления сущности и содержания профессионально-личностного развития педагога как сложносоставного понятия рассмотрим понятие «развитие» как родовое понятие профессионально-личностного развития педагога.

Категория «развитие» является полинаучной категорией. С философской точки зрения развитие характеризует внутренний источник, определяющий самодвижение и саморазвитие субъекта. Биологический аспект развития определяет процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека. Исследователи отмечают, что процесс и результат профессионально-личностного развития характеризуется переходом к качественным изменениям как результатом качественных и количественных изменений физических и духовных сил человека [12].

Переходя к раскрытию сущности профессионального развития на основе анализа исследований разных ученых, отметим, что Н.В. Кузьмина

и А.К. Маркова отмечают целостность процесса профессионального развития, результатом которого представляются как повышение уровня профессионализма [7;9]. Профессиональное развитие педагога в исследованиях Т.А. Безматерных, О.Ю. Терещенко рассматривается через категорию «готовность» по отношению к управлению своим профессиональным ростом, развитием карьеры [1].

Рассматривая профессиональное развитие педагога после окончания вуза, Воронцова В.Г. отмечает, что средой профессионального развития педагога является его профессиональная деятельность. Кроме того необходимо учитывать, что субъектом образования является взрослый человек с определенными целями и ожидаемыми результатами профессионального развития в системе послевузовского, в том числе и дополнительно профессионального образования [3].

Существуют различные понимания учеными связи хронологического возраста с профессиональным развитием.

Принимая к сведению суждение Э.Ф. Зеера о связи хронологического возраста человека и его профессионального развития [4], а также мнение Л.М. Митиной, отрицающей зависимость между возрастом и профессиональным развитием, в данном исследовании, считаем, что профессиональное развитие не зависит от возраста человека и мотивируется наличием профессиональных дефицитов в новых условиях, новых требованиях и профессиональной деятельности [11].

Важной характеристикой профессионального развития является то, что развитие осуществляется, если педагог занимает активную, инициативную позицию, он является субъектом профессиональной практической деятельности в процессе своей самореализации.

Резюмируя различные толкования ученых относительно понимания сущности профессионального развития, определяем профессиональное развитие педагога как процесс, ориентированный на качественное преобразование профессиональной деятельности и самореализацию педагога на основе осознанной необходимости повышения собственной профессиональной компетентности в соответствии с выявленными дефицитами посредством: обновления теоретических знаний, совершенствование навыков и компетенций, владения новыми методами решения профессиональных задач в новых условиях.

Профессиональное развитие педагога является процессом, в котором можно выделить этапы. Для данного исследования ценно мнение В.И. Слободчикова, представляющего профессиональное развитие через последовательное выполнение этапов становления, формирования, преобразования, рамках которых осуществляется повышение уровня профессионального развития педагога [17].

Другие ученые выделяют другие этапы в профессиональном развитии человека:

- фаза оптации, фаза адаптации, фаза интернала, фаза мастерство, фаза авторитета, фаза наставничество [6];
- стадия оптации, стадия профессиональной подготовки, стадия профессиональной адаптации, стадия первичной профессионализации и становление специалиста, стадия второго уровня профессионализации и становление профессионала, стадия профессионального мастерства [15];
- этап адаптации, этап самоактуализации, этап гармонизации, этап преобразования и обогащения, этап свободного владения несколькими профессиями, этап творческого самоопределения себя как личности [10];
- стадия самоопределения, стадия самовыражения, стадия самореализации [18].

Из приведенной выше характеристики/этапов/фаз считаем, что все исследователи представляют процесс профессионального развития и различаются между собой степенью детализации этого процесса.

Учитывая, что целью данного исследования является раскрытие сущности и смысла профессионально-личностного развития педагога, считаем целесообразным использовать этапы профессионального развития, в трактовке Л.М. Митиной посредством выделения этапов самоопределения, самовыражения, самореализации.

При рассмотрении личностного развития педагога будем опираться на понимание личности как системного, социального качества, приобретаемого в деятельности, общении и представляющего себя в системе общественных отношений [8;16;4].

Важной характеристикой личности является ее способность к преобразующей деятельности.

Категория «личность педагога» представляет собой личность человека в его связи с профессиональной деятельностью [2;14].

Структура личности педагога в работах Н.В. Кузьминой представляется структурными и функциональными компонентами.

Структурные компоненты личности педагога соотносятся с компонентами педагогической системы и включают цели профессиональной деятельности, учебную информацию как содержание обучения, средства педагогической коммуникации, (методы, средства, формы и педагогические технологии педагогического процесса), педагоги и учащиеся (участники образовательного процесса).

Практическую значимость для данного исследования имеет представление структуры личности педагога с выделением ее функциональных компонентов:

- гностический (способность получать новые знания, осуществлять процесс самопознания);
- проектировочный (способность осуществлять планирование процесса обучения и воспитания на основе целеполагания и конкретизации задач развития обучающихся);

- конструктивный (относящийся к процессуально-технологической компоненте педагогической системы и включающий в себя планирование собственной деятельности и деятельности учащихся);
- коммуникативный (коммуникативная деятельность, особенности взаимодействия);
- организаторский (организация деятельности) [7].

В данном случае считаем необходимым добавить в функциональные компоненты педагогическую рефлексию, способствующую расширению возможностей педагога, направленную на совершенствование профессионализма.

Рассмотрение развития личности педагога в процессе профессиональной деятельности в их интегративном единстве с позиций акмеологического подхода позволило конкретизировать понятие профессионально-личностного развития педагога как целенаправленного педагогического процесса личностно-значимого непрерывного развития педагога в соответствии с выявленными дефицитами, направленными на развитие профессионализма и личностных качеств в посредством самоопределения педагога, его самовыражения и самореализации профессиональной деятельности на основе саморефлексии этого процесса.

Хочется отметить, что в процессе профессионально-личностного развития педагога как взрослого человека следует учитывать андрагогические принципы:

- приоритетность самостоятельного обучения;
- принцип совместной деятельности;
- принцип использования положительного жизненного опыта;
- принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний;
- принцип индивидуального подхода;
- принцип элективности обучения;
- принцип рефлексивности;
- принцип востребованности результатов;
- принцип системности и систематичности; принцип актуализации результатов обучения;
- принцип развития обучающегося, позволяющие развивать у педагогов функциональные компоненты: гностический, проекторочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский, рефлексивно-оценочный [5;13].

Заключение

Таким образом, в рамках данного исследования получены результаты, конкретизирована сущность понятия «профессионально-личностное развитие педагога».

Профессионально-личностное развитие педагога – целенаправленный педагогический процесс личностно-значимого непрерывного развития педагога в соответствии с выявленными дефицитами, направленными на развитие профессионализма и личностных качеств посредством самоопре-

деления педагога, его самовыражения и самореализации профессиональной деятельности на основе саморефлексии этого процесса.

Профессионально-личностное развитие педагога определяется с учетом выше перечисленных андрагогических принципов. Выделены функциональные компоненты: гностический, проекторочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский, рефлексивно-оценочный.

Литература

1. Безматерных Т.А., Терещенко О.Ю. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования. – Интернет-журнал «Мир науки». – 2018, № 5, Том 6.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с. URL: <http://window.edu.ru/resource/737/45737/files/vspu02.pdf> (дата обращения: 02.01.2022).
3. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография / В.Г. Воронцова. – Псков, 1997. – 421 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_186082/ (дата обращения: 05.01.2022).
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. URL: https://www.studmed.ru/zeer-ef-psihologiya-professiy_b10ed9c275c.html (дата обращения: 15.01.2022 г.).
5. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С.И. Змеёв. – 2-е изд. – Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 272 с. – Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/88156.html> (дата обращения: 13.01.2022).
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view> (дата обращения: 05.01.2022).
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с. URL: <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/431366-1-obrazovanie-kuzminoy-professionalizm-lichnosti-prepodavatelya-mastera-proizvodstvennogo-obuchen.php> (дата обращения: 05.01.2022).
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагоги-

- ка, 1983. – Т 1. – 385 с. URL: https://www.studmed.ru/leontev-a-n-izbrannye-psihologicheskie-proizvedeniya-tom-1_d5be94d04c8.html (дата обращения: 05.01.2022).
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 2013. – 192 с. URL: https://www.studmed.ru/view/markova-ak-psihologiya-truda-uchitelya_519d3fdca95.html (дата обращения: 05.01.2022).
 10. Маркова А.К. Психология профессионализма: учебник / отв. ред. П.Д. Павлов. – 2-е изд., испр. и доп. М.: ИНФРА-М, 2000. – 395с. URL: https://www.studmed.ru/view/markova-ak-psihologiya-professionalizma_6b2fa1cadce.html (дата обращения: 05.01.2022).
 11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва: Академия, 2004. – 320 с. URL: https://www.studmed.ru/mitina-lm-psihologiya-truda-i-professionalnogo-razvitiya-uchitelya_c9629113ce7.html (дата обращения: 05.01.2022).
 12. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; Председатель научно-редакционного совета В.С. Степин. – М.: Мысль, 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH2824151493bd42e9d37028> (Дата обращения: 01.01.2022).
 13. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Ущeko Е.В. Реализация программы «Обучение взрослых» в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого». Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 34–37.
 14. Полиаспектная подготовка современного педагога: Коллективная монография / Науч. ред. Г.А. Медяник. – М.: Академия Естествознания, 2011. – 238 с. URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=113> (дата обращения: 02.01.2022).
 15. Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996–148 с. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1641292869&tld=ru&lang=ru&name=5-7488-0251-1_1996. (дата обращения: 05.01.2022).
 16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с. URL: https://www.studmed.ru/rubinshteyn-s-l-problemy-obshchey-psihologii_e920093f279.html (дата обращения: 15.01.2022).
 17. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с. – (Основы психологической антропологии; Кн. 2). URL: <https://klex.ru/ggl> (дата обращения: 05.01.2022).
 18. XI международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования» – М., СПб.: Нестор-История, 2015–757 с. URL: <https://www.pirao.ru/images/publications/psihologiya-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya.pdf> (дата обращения: 08.01.2022).

STUDY OF THE CONTENT OF THE CATEGORY OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

Osipova S.I., Kotsuba M.L.

Siberian Federal University; Khabarovsk Regional Institute of Education Development

The problem of ensuring the compliance of teachers' competencies with the new changing requirements for professional activity determines the need for a continuous process of their professional and personal development after graduation, including in additional professional education.

In the article, on the basis of a consistent consideration of the concepts of "development", "professional development", "personal development", the concept of "professional and personal development of a teacher" is synthesized.

The purpose of the research presented in this article is to reveal the essence of professional and personal development of a teacher and to determine the conditions of this process.

The research methods included a comparative analysis of publications on the research problem at the stage of content analysis and synthesis of the basic concept of research.

The analysis of normative legal documents determining the relevance of professional and personal development in the context of improving the quality of education through the development of human capital was carried out.

The result of the study is the definition of the essence and content of the concept of "professional and personal development". The importance of andragogical principles in the professional and personal development of a teacher is noted.

Keywords: development, professional development, personal development, professional and personal development.

References

1. Bezmaternykh T.A., Tereshchenko O. Yu. Professional growth of a teacher in the modern educational space: designing a model for building an individual professional and creative realization of a teacher in the conditions of continuous education. – Online magazine "World of Science". – 2018, No.5, Volume 6.
2. Borytko N.M. In the space of educational activity: Monograph / Scientific ed. N.K. Sergeev. – Volgograd: Peremena, 2001– 181 p. URL: <http://window.edu.ru/resource/737/45737/files/vspu02.pdf> (accessed: 02.01.2022).
3. Vorontsova V.G. Humanitarian and axiological foundations of postgraduate education of a teacher: monograph / V.G. Vorontsova. – Pskov, 1997. – 421 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_186082/ (date of access: 05.01.2022).
4. Zeer E.F. Psychology professions: a textbook for University students. – 2-e Izd., Rev., extra – М.: Academic Project; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. – 336 p. URL: https://www.studmed.ru/zeer-ef-psihologiya-professiy_b10ed9c275c.html (date accessed: 15.01.2022 g).
5. Zmeev S.I. Andragogy: fundamentals of theory, history and technology of adult education: monograph / S.I. Zmeev. – 2nd ed. – Moscow, Saratov: TRANS SE, AI Pi Er Media, 2019. – 272 p. – Text: electronic // Electronic library system IPR BOOKS: [website]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/88156.html> (date of reference: 01/13/2022).
6. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: studies. manual for students. higher. studies. institutions / E.A. Klimov. – 4th ed., ster. – М.: Publishing Center "Academy", 2010. – 304 p. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view> (accessed: 05.01.2022).

7. Kuzmina N. In. The professionalism of the individual teachers and masters of industrial training. – M.: Higher school, 1990. – 119 p. URL: <http://net.knigi-x.ru/24pedagogika/431366-1-obrazovanie-kuzminoy-professionalizm-lichnosti-prepodavatela-mastera-proizvodstvennogo-obuchen.php> (date accessed: 05.01.2022).
8. Leont'ev A.N. Selected psychological works / A.N. Leont'ev. – M.: Pedagogika, 1983. – T 1. – 385 p. URL: https://www.studmed.ru/leontev-a-n-izbrannye-psihologicheskie-proizvedeniya-tom-1_d5be94d04c8.html (date accessed: 05.01.2022).
9. Markova A.K. Psikhologiya of a teacher. M.: Education, 2013. – 192 p. URL: https://www.studmed.ru/view/markova-ak-psihologiya-truda-uchitelya_519d3fdca95.html (date accessed: 05.01.2022).
10. Markova A.K. Psychology of professionalism: a textbook / ed. edited by P.D. Pavlov. – 2-e Izd., Rev. and additional M.: INFRA-M, 2000. – 395c. URL: https://www.studmed.ru/view/markova-ak-psihologiya-professionalizma_6b2fa1cadce.html (date accessed: 05.01.2022).
11. Mitina L.M. Psychology of labor and professional development of a teacher / L.M. Mitina. – Moscow: Academy, 2004. – 320 p. URL: https://www.studmed.ru/mitina-lm-psihologiya-truda-i-professionalnogo-razvitiya-uchitelya_c9629113ce7.html (accessed: 05.01.2022).
12. New philosophical encyclopedia: in 4 volumes / the Institute of philosophy of the Russian Academy of Sciences; national social science Fund; Chairman of the scientific editorial Board of V.S. Stepin. – M.: Thought, 2nd ed., Rev. and additional. – M.: Mysl', 2010. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH2824151493bd42e9d37028> (date accessed: 01.01.2022).
13. Osipova, S. I., Gafurova N. In., Umeko E.V. Implementation of “adult Education” in the framework of the Federal project “New opportunities for everyone.” Modern pedagogical education. – 2021. – No. 2. – pp. 34–37.
14. Multi-aspect training of a modern teacher: A collective monograph / Scientific ed. G.A. Medyanik. – M.: Academy of Natural Sciences, 2011. – 238 p. URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=113> (date of application: 02.01.2022).
15. Psychology of becoming a teacher of a professional school / Edited by E.F. Zeer. Yekaterinburg: Ural Publishing House. state Prof.-ped. un-ta, 1996–148 p. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1641292869&tld=ru&lang=ru&name=5-7488-0251-1_1996. (accessed: 05.01.2022).
16. Rubinstein S.L. Problems of general psychology / S.L. Rubinstein. – M.: Pedagogika, 1973– – 416 p. URL: https://www.studmed.ru/rubinshteyn-s-l-problemy-obschey-psihologii_e920093f279.html (date of address: 15.01.2022).
17. Slobodchikov V.I. Psychology of human development. The development of subjective reality in ontogenesis [Text]: textbook / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev; Orthodox St. Tikhon Humanitarian University. – Moscow: Publishing House of PSU, 2013– – 395 p– – (Fundamentals of psychological anthropology; Book 2). URL: <https://klex.ru/ggl> (accessed: 05.01.2022).
18. XI International scientific and practical conference “Psychology of personal and professional development of subjects of continuing education– – Moscow, St. Petersburg: Nestor-History, 2015–757 p. URL: <https://www.pirao.ru/images/publications/psihologiya-lichnostnogo-i-professionalnogo-razvitiya.pdf> (accessed: 08.01.2022).

Дистанционное обучение, введенное в системе высшего образования

Данько Ольга Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Danko.OA.@rea.ru

Еныгин Дмитрий Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Enygin.DV@rea.ru

Мидова Венера Олеговна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Midova.VO@rea.ru

Минасян Ева Тиграновна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Minasyan.ET@rea.ru

Пандемия вируса COVID-19 (коронавируса) в 2020 году привела многие сферы бытовой и профессиональной жизни населения к радикальной трансформации. В частности, вынужденным изменениям подверглась сфера образования, в том числе высшего образования. Согласно постановлению Правительства РФ, принятому в период пандемии, образовательные учреждения начального, среднего, среднего специального и высшего образования вынуждены перейти на дистанционное обучение студентов. Целью данного исследования является выявление основных преимуществ и недостатков удаленного метода подготовки специалистов в различных профессиональных областях в системе высшего образования, основанного на популярном отечественном, зарубежном и частном опыте. 2020 год вызвал изменения, которые привели к острой необходимости внедрения методов дистанционного образования в повседневную педагогическую практику. Данное исследование основано на опытных данных, представленных в опубликованных научных работах как отечественных, так и зарубежных ученых в области практической педагогики и педагогической психологии.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционное обучение, пандемия, образовательные технологии, профессорско-преподавательский состав, педагогика.

The pandemic of the COVID-19 virus (coronavirus) in 2020 led many areas of the household and professional life of the population to a radical transformation. In particular, the sphere of education, including tertiary education, has undergone forced changes. According to the decree of the Government of the Russian Federation adopted during the pandemic, educational institutions of primary, secondary, specialized secondary and higher education were forced to switch to distance learning of students. Most educational institutions were not prepared for such rapid and radical changes, either in monetary and technical or in professional terms. According to the well-known statistics published in open information sources, the overwhelming number of higher educational institutions (institutes, universities, academies) of the country experienced a shortage of computer devices that could meet the modern requirements and systems of special educational software. It is also worth noting the critical shortage of trained faculty (especially among the teaching staff in the age category from 57 years and above), who are highly literate in modern computer technologies and methods of organizing the educational process with IT application.

Henceforward, specialists in the field of fundamental and applied pedagogy have accumulated some experience, knowledge, and empirical and theoretical developments in the field of online learning. Based on the above-mentioned information base, when forced by objective circumstances to switch higher educational institutions to a remote mode of conducting educational activities in 2020, the teaching staff and administrative staff of universities adapted to reality in the shortest possible period and soon met all the professional requirements imposed on them.

It is worth remarking that according to the research published in the open access, most students of higher education institutions did not experience noticeable difficulties in the transition from traditional forms of educational process to distance learning. However, after a certain period, the learners had difficulties of a socio-psychological nature, expressing a certain lack of proper motivation to study, self-discipline, a sense of loneliness, insufficient socializing, and an obvious absence of in-person contact with the teaching staff, peer-to-peer interaction, and others.

The above facts indicate that distance learning modes in higher educational institutions are not fully studied from the point of view of the special pedagogy, psychology, sociology, and require additional comprehensive research and testing, which is the purpose of this study.

The basis of this scientific research is based on the experimental data of specialists in the field of the practical pedagogy and psychology, as well as the au-

thors' data and observations of a sociological survey of students of one of the higher educational institutions of Moscow, namely Plekhanov Russian University of Economics, obtained by using the questionnaire method and conducting individual and group conversations. During the research, generally accepted methods of scientific search and analysis were used.

The formation and subsequent scientific study of the distance learning form of higher education personnel, as a separate highly specialized direction in modern pedagogical technologies, originates with the appearance and active introduction of information technologies (computers, tablets, etc.) and the Internet into the educational process. The problems of organizing and conducting classes in a remote format were highlighted and discussed in the middle of the first decade of the 21st century in several scientific and educational publications, both by domestic and foreign scientists and specialists [1], [3], [5], [6].

Distance learning technologies in the current situation and digital era are very popular and effective tools in the training of highly qualified personnel for the needs of various sectors of the country, like manufacturing and service industries, healthcare, social sphere, etc. Nevertheless, due to the short-term nature of their mass approbation in the real educational processes, these pedagogical technologies need further testing, elaboration, and miscellaneous scientific research.

Judging by the opinion of the authors of the work [7], the format of distance learning in the Russian Federation was formed in several fundamental stages, evolving both pedagogically and technically. The above indicates that the emergence of remote learning technologies is a natural process that has received its origin and development in connection with the needs of society.

One of the key positive features of obtaining higher education on a distance basis is its accessibility to a wide range of people geographically remote from educational institutions. With this method of teaching, students develop independence in the assimilation of educational material (unlike traditional teaching technologies), which brings up discipline and a responsible approach to the learning process in students.

According to the opinion presented in the research paper [8], the distance learning format in the practice of tertiary education in the Russian Federation is positioned rather as a supplementary tool of the educational process, sufficiently complementing the traditional forms of organizing and conducting training sessions. At the same time, the author of the above study notes that according to the results of a sociological survey of students of one of the higher educational institutions, the majority of interviewees (approximately 50% of the total mass of the surveyed) expressed their inclination towards learning according to traditional forms of organizing the educational process, nearly 30% of students would prefer a hybrid format of conducting training sessions. 10% of the questionnaires expressed the opinion that distance learning is an effective way to obtain academic qualifications. In the interim, another

part of the survey participants who fundamentally oppose to conducting various types of training sessions on a remote basis was 10%.

According to the interviewed students, the positive aspects of distance learning are:

- an increase in the personal time due to the absence of the forced need to move both from the place of residence or hometown to a higher educational institution, and its campus;
- being in familiar and comfortable conditions during the educational process due to the students' visit and stay at the place of residence;
- improving the quality of perception of lecture materials as each learner could manage the learning process at their individual pace;
- increasing psychological comfort due to the absence of various stressful factors and stimuli previously received by students inside and outside the university.

The negative aspects of online learning, according to the respondents, are the psychological and social components of the educational process. Among the disadvantages noted by students, there is a lack of interpersonal social contact, a lack of self-discipline, self-control and self-motivation when performing practical tasks independently, the presence of many distractions, such as the entertaining content on the Internet resources, social networks, household chores, etc. Some interviewees have noted certain difficulties in the perception and assimilation of educational materials by displaying them on a computer screen, tablet, or smartphone.

Judging by the results obtained by the authors based on the survey of students of one of the higher educational institutions, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, when switching to distance learning, special attention should be paid to the psychological components of the educational process. In order to increase the effectiveness of teaching, interpersonal social contact should be formed between the teacher and the student, which is necessary to maintain the required level of motivation to obtain special and general knowledge. This is supported by the research data of foreign specialists in the field of pedagogical psychology published in foreign publications [2], [12]. The authors of the above publications emphasize that, unlike traditional educational technologies, online learning requires teachers and trainees to apply more effort, motivation, and self-discipline to achieve a high-quality level in the development of academic disciplines.

Based on the results of the survey of students of higher educational institutions (universities, institutes, academies) representing 8 federal districts of the Russian Federation [4], [10], the following conclusions can be drawn.

About 93% of the surveyed students of various training profiles (Bachelor's, Master's, and Postgraduate studies) claimed that their universities have their own online education systems. In case of PRUE, these platforms are Moodle, lms.rea.ru, lms.businessontop.ru, and assisting software, like Zoom, Webinar, etc.

At the same time, approximately 50% of respondents stated that the format of remote education is an obligatory part of their training, 25% of respondents specified that it is possible to study using online platforms solely on their own initiative, a quarter of interviewees state that there is no practical experience of learning using these educational platforms.

Most participants (about 70% of the total number of respondents) of the educational process (teaching staff, bachelors, undergraduates, graduate students, administrative personnel of universities) declared a certain psychological discomfort when switching to a remote format of organizing and conducting the educational process. At the same time, teachers and students of various skill levels experienced psychological worries about the quality of the education and uncertainty about the depth of knowledge acquisition. At the same time, a third of the survey participants gave a positive emotional assessment in relation to the distance learning format. In the process of mass testing of a remote method of obtaining higher education, 30% of respondents cited no changes in their working capacity, 24% stated an increase in its level, 40% of respondents noted a decrease in their own productivity, 6% of respondents stated a radically low level of working capacity.

The respondents rated the level of organization of distance learning in universities enough high and effective for a qualitative understanding and subsequent in-depth mastering of the educational material.

When organizing remote training, the faculty, students, and administrative staff of higher educational institutions experienced difficulties associated with the shortage and low quality of the material and technical means of the educational process (unsatisfactory data transfer rate over the Internet connection, outdated computers and their components).

The overwhelming part of participants in the sociological survey considered the hybrid form of higher education, based on the alternate use of traditional and non-traditional pedagogical technologies, to be the most optimal and rational solution in the circumstances of the modern world.

Subsequently, the distance learning format requires further study and elaboration by organizing joint and coordinated work activities of specialists in various industries (teachers, psychologists, IT software developers and other specialties).

According to the authors of the study [11], [9], the remote learning format has several significant advantages over traditional forms of organizing the educational process in tertiary education. Among the positive aspects mentioned above, the following can be distinguished:

- the absence of linking the student and the teacher to a certain geolocation point (university);
- reduction of the total economic costs of training, due to the lack of transport and housing costs for students living in other regions and republics;
- saving sufficient time for research, for leisure activities and social life.

One of the complications and organizational obstacles identified during the research in the mass imple-

mentation of distance education during the pandemic and self-isolation of citizens is the lack of a high-quality Internet connection in territorial entities remote from higher educational institutions (villages, towns, etc.), which leads to a low quality of communication with students and a negative result from conducting educational activities.

According to the researcher, one of the significant flaws of the remote system of tertiary education in the Russian Federation is the lack of a necessary (for a mass form of organization) number of trained teaching staff who possess modern means of computer communication at the required level [12].

Currently, one of the urgent and unsolved issues of distance learning technologies remains the assessment of the level of quality of knowledge assimilation acquired by students of higher educational institutions. This aspect, in our opinion, requires serious study and organization of further special scientific research.

Литература

1. Sionson M. Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education / M. Sionson, S. Smaldino, M. Albright et al. 2011. Vol. 25(3). P. 201–204.
2. Bowen W. Higher Education in the Digital Age / W. Bowen // IEEE Transactions on Professional Communication. 2014. Vol. 57. No. 2. P. 150–153.
3. Jansen R. Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses / R. Jansen, A. van Leeuwen, J. Janssen et al. // Computers & Education. 2020. Vol. 146.
4. Yefimova-Komarova L.B. Rol' i nekotoryye osobennosti distantsi-onnogo obucheniya v vuze [The role and some features of distance learning at the university] / L.B. Yefimova-Komarova, M.A. Ivanova // RANKhiGS pri Prezidente RF [RANEPa under the President of the Russian Federation]. – Sankt-Peterburg. – 2012. – № 1. – P. 138–143. [in Russian]
5. Asadullin R.M., Dorofeev A.V., Levina I.R. – Diagnostika cifrovyyh kompetencij pedagoga // Pedagogika i prosveshchenie. – 2022. – № 1. – S. 1–17. DOI: 10.7256/2454–0676.2022.1.37153 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37153 (accessed January 19, 2022).
6. Morozova A.L., Byzina Yu.N., Trostina K.V., Godina D. Kh. – Information technologies in foreign language education. – European Journal of Contemporary Education. 2020. T. 9. № 4. С. 827–838.
7. Trifanov D. S., Prostakova A.A., Grigorjan A. Je., – Osobennosti izmeneija cifrovogo dialoga v uslovijah pandemii. V sbornike: Vlijanie novejsih tehnologij, SMI i Interneta na obrazovanie, jazyk i kul'turu. Materialy II Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj studencheskoj konferencii. Moskva, 2021. S. 410–414.
8. Muratova O.A., Bernatskaya M.V., Strategies for teaching intercultural and business communication online. // Проблемы современного

педагогического образования. 2021. № 70–3. С. 79–82.

9. Ainoutdinova I.N., Tregubova T.M., Ng J., Kopnov V.A. New roles and competencies of teachers in the ICT-mediated learning environment of Russian universities. *The Education and science journal*. 2022;24(1):191–221. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-191-221>
10. Ushakova I.B. Distancionnoe obuchenie v VUZe v period pandemii: vzgljad studentov i prepodavatelja / I.B. Ushakova // *Cifrovizacija – drajver jekonomicheskogo rosta v postpandemicheskij period*. – Habarovsk, 2021. Ch. 1. – S. 202–209.
11. Carol L. The Coronavirus Pandemic Has Revealed How Fragile Everyday Life Is. (2020). Available online at: <https://theconversation.com/the-coronavirus-pandemic-has-revealed-how-fragile-everyday-life-is-134637> (accessed January 19, 2022).
12. Friedman J. Tackle Challenges of Online Classes Due to COVID-19. (2020). Available online at: <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/how-to-overcome-challenges-of-online-classes-due-to-coronavirus> (accessed January 19, 2022).

DISTANCE LEARNING INTRODUCED IN TERTIARY EDUCATION

Danko O.A., Enygin D.V., Midova V.O., Minasyan E.T.
Plekhanov Russian University of Economics

The purpose of this research is to identify the foremost advantages and disadvantages of the remote modes of training specialists in diverse professional fields in tertiary education grounded on popular domestic, foreign and particular experience. The 2020 year caused changes that have led to a dire need to introduce distance education methods into everyday pedagogical practice. This study is based on experimental data presented in the published research works of both national and foreign academics in the sphere of practical pedagogy and educational psychology.

Keywords: tertiary education, distance learning, pandemic, educational technologies, faculty, pedagogy.

References

1. Sionson M. Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education / M. Sionson, S. Smaldino, M. Albright et al. 2011. Vol. 25(3). P. 201–204.
2. Bowen W. Higher Education in the Digital Age / W. Bowen // *IEEE Transactions on Professional Communication*. 2014. Vol. 57. No. 2. P. 150–153.
3. Jansen R. Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses / R. Jansen, A. van Leeuwen, J. Janssen et al. // *Computers & Education*. 2020. Vol. 146.
4. Yefimova-Komarova L.B. Rol' i nekotoryye osobennosti distantsionnogo obucheniya v vuze [The role and some features of distance learning at the university] / L.B. Yefimova-Komarova, M.A. Ivanova // *RANKhiGS pri Prezidente RF [RANEPa under the President of the Russian Federation]*. – Sankt-Peterburg. – 2012. – № 1. – P. 138–143. [in Russian]
5. Asadullin R.M., Dorofeev A.V., Levina I.R. – Diagnostika cifrovoyh kompetencij pedagoga // *Pedagogika i prosveshhenie*. – 2022. – № 1. – S. 1–17. DOI: 10.7256/2454-0676.2022.1.37153 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37153 (accessed January 19, 2022).
6. Morozova A.L., Byzina Yu.N., Trostina K.V., Godina D. Kh. – Information technologies in foreign language education. – *European Journal of Contemporary Education*. 2020. T. 9. № 4. С. 827–838.
7. Trifanov D. S., Prostakova A.A., Grigorjan A. Je., – Osobennosti izmeneija cifrovogo dialoga v uslovijah pandemii. V sbornike: *Vlijanie novjshih tehnologij, SMI i Interneta na obrazovanie, jazyk i kul'turu. Materialy II Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy studencheskoj konferencii*. Moskva, 2021. S. 410–414.
8. Muratova O.A., Bernatskaya M.V., Strategies for teaching intercultural and business communication online. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 70–3. С. 79–82.
9. Ainoutdinova I.N., Tregubova T.M., Ng J., Kopnov V.A. New roles and competencies of teachers in the ICT-mediated learning environment of Russian universities. *The Education and science journal*. 2022;24(1):191–221. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-191-221>
10. Ushakova I.B. Distancionnoe obuchenie v VUZe v period pandemii: vzgljad studentov i prepodavatelja / I.B. Ushakova // *Cifrovizacija – drajver jekonomicheskogo rosta v postpandemicheskij period*. – Habarovsk, 2021. Ch. 1. – S. 202–209.
11. Carol L. The Coronavirus Pandemic Has Revealed How Fragile Everyday Life Is. (2020). Available online at: <https://theconversation.com/the-coronavirus-pandemic-has-revealed-how-fragile-everyday-life-is-134637> (accessed January 19, 2022).
12. Friedman J. Tackle Challenges of Online Classes Due to COVID-19. (2020). Available online at: <https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/how-to-overcome-challenges-of-online-classes-due-to-coronavirus> (accessed January 19, 2022).

Онлайн-ресурсы в организации образовательного процесса в неязыковых вузах

Муратова Ольга Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1,
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»
E-mail: Muratova.OA@rea.ru

Бернацкая Марина Владимировна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1,
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»
E-mail: Bernatskaya.MV@rea.ru

Люгаева Татьяна Викторовна,

преподаватель, кафедра иностранных языков № 1,
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»
E-mail: Lyugaeva.TV@rea.ru

Пригожина Кира Борисовна,

доцент, кафедра иностранных языков № 1,
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г.В. Плеханова»
E-mail: Prigozhina.KB@rea.ru

В современном мире пандемия коронавирусной инфекции вызвала кардинальные изменения практически во всех сферах социального, профессионального, образовательного и межличностного взаимодействия. Ограничения, введенные правительствами разных стран, заставили организации и компании перейти от традиционных методов работы к дистанционным, с преимущественным виртуальным форматом взаимодействием сотрудников. В данной статье рассматривается важность подготовки будущих экономистов к принятию правильных решений и успешному взаимодействию с бизнес-партнерами в условиях неопределенности и пандемии. Подчеркивается необходимость развития межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции и формирования способности к критическому мышлению у студентов экономических вузов в режиме онлайн обучения. Авторы рассматривают использование онлайн-платформ и ресурсов в процессе изучения английского языка, способствующих развитию указанных ключевых компетенций в онлайн формате, в режиме реального времени. Авторы делятся своим практическим опытом применения онлайн-ресурсов при обучении иностранному языку, а также в рамках курса по подготовке к межкультурной и деловой коммуникации в Российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова.

Ключевые слова: онлайн-ресурсы, образовательные интернет-платформы, межкультурная коммуникация, кейс-анализ, критическое мышление, межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция.

В современном мире пандемия коронавирусной инфекции вызвала кардинальные изменения практически во всех сферах социального, профессионального, образовательного и межличностного взаимодействия. Ограничения, введенные правительствами разных стран, заставили организации и компании перейти от традиционных методов работы к дистанционным, с преимущественным виртуальным форматом взаимодействием сотрудников. Выбранный курс по реализации национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденной Правительством Российской Федерации в марте 2017 г. [1], значительно облегчил вынужденный переход к дистанционным и онлайн формам обучения в образовательной среде. Государственные гранты и инвестиции частных предприятий в отрасль информационных технологий ускорили запуск онлайн-платформ и цифровых (в том числе, образовательных) инструментов, которые в условиях пандемии оказались незаменимыми во всех сферах деятельности.

В начале 2020 года современные экономические вузы столкнулись с вызовами, обусловленными пандемией, и обратили свое внимание на различные образовательные онлайн-платформы. Таким образом, образовательные программы были перенаправлены на формирование и развитие ключевых компетенций, позволяющих выпускникам активно участвовать во всех сферах социально-экономической деятельности в рамках современной цифровой экосистемы.

Трансформации, вызванные пандемией и переходом к дистанционному и онлайн обучению, несомненно, отразились на образовательно-воспитательных процессах. Они способствовали активному использованию преподавателями инновационных методов и подходов к обучению и позволили создать цифровые образовательные модели, помогающие молодым специалистам быстро адаптировать профессиональные знания к требованиям современной цифровой экономической среды.

В условиях глобализации и расширения межличностного и межкультурного взаимодействия одна из ключевых ролей при подготовке молодых специалистов отводится преподавателям иностранных языков, которые помогают выпускникам в приобретении лингвистических, социокультурных и межкультурных компетенций, необходимых для взаимодействия с деловыми партнерами в новом формате.

Перед экономистом в современных реалиях возникает целый ряд задач, для решения кото-

рых необходимо выстраивать взаимовыгодные отношения с зарубежными партнерами, применять адаптивные стратегии поведения в меняющихся условиях и принимать соответствующие решения в целях улучшения отношений с международными и региональными партнерами с учетом национальных интересов. Следовательно, организация процесса обучения иностранному языку должна быть направлена на формирование специальных коммуникативных умений, необходимых для плодотворного взаимодействия сторон и достижения целей при общении как в физической, так и в виртуальной среде.

В условиях неопределенности экономист должен задействовать свои когнитивные умения, такие как логическое мышление, способность понимать и интерпретировать ситуацию, анализировать и оценивать происходящие события, делать выводы для формирования точного, взвешенного и объективного суждения. Эти умения имеют первостепенное значение для правильного выбора речевой стратегии в процессе общения с представителями других культур. Кроме того, специалисту необходимы такие качества, как любознательность, осведомленность о состоянии экономики рынков, активность, уверенность в себе и своих силах, а также такие способности, как аналитический склад ума, непредвзятость и последовательность. Все эти качества и способности аккумулируются в умении критически мыслить, незаменимом для принятия оперативных и правильных решений в ситуациях неопределенности в процессе взаимодействия с партнерами.

В связи с тем, что умение критически мыслить, толерантность, эмпатия и неприятие этноцентризма и национальных стереотипов являются ключевыми чертами личности, способной и готовой к успешной межкультурной коммуникации, современные вузы включают в образовательный процесс программы, нацеленные на формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции и развитие умений критического мышления как ее когнитивной основы.

Поскольку пандемия нарушила классический общепринятый процесс обучения во всем мире, преподаватели вынуждены трансформировать и адаптировать применяемые модели обучения, переориентируя вектор от классических и традиционных к дистанционным и онлайн форматам. Переход к цифровой экономике побудил университеты к созданию собственных интерактивных онлайн-курсов и цифровых ресурсов для повышения конкурентоспособности и организации эффективной подготовки профессионалов будущего. Пандемия ускорила этот процесс, и преподаватели обратились к различным, не только внутренним, но и внешним образовательным онлайн-платформам и ресурсам. Следует отметить, что практически все современные образовательные онлайн-сервисы и ресурсы имеют цифровой функционал, предоставляющий преподавателям возможность разрабатывать интерактивные упраж-

нения и задания, нацеленные на развитие не только языковых навыков и коммуникативно-речевых умений, но и компетенций, востребованных в 21 веке. Грамотное в лингводидактическом плане использование цифрового инструментария позволяет создавать интерактивные задания для развития когнитивных умений, формирования критического мышления и межкультурной компетенции, развивать личностный и творческий потенциал студентов, что готовит их к эффективному межличностному и межкультурному взаимодействию, работе в команде, применению адаптивных стратегий в различных ситуациях.

Цифровизация образовательного процесса затронула практически все образовательные учреждения по всему миру. Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова не стал исключением. В целях организации образовательного процесса в вузе используются онлайн-ресурсы видеоконференцсвязи (Webinar.ru, Zoom.us), отечественные и зарубежные MOOK (Eduardo <https://eduardo.studio/>, Udemu <https://www.udemy.com/>), онлайн-ресурсы для создания онлайн-уроков и интерактивных презентаций (Nearpod <https://nearpod.com/>, Wooclap <https://www.wooclap.com/>), онлайн-сервисы для создания ментальных карт (Mindomo <https://www.mindomo.com/ru/>), онлайн-доски (Miro <https://miro.com/> и Padlet <https://padlet.com/>), онлайн-ресурсы для разработки различного типа интерактивных заданий (Wordwall <https://wordwall.net/>), а также онлайн-инструменты для организации контроля и оценки (OnlineTestPad <https://onlinetestpad.com/ru/>).

Применение популярного инструмента для организации видеоконференцсвязи Zoom (<https://zoom.us/>) оказалось незаменимым в условиях пандемии. Встроенные приложения предоставили преподавателям и студентам возможность эффективно взаимодействовать и сотрудничать в онлайн-формате в режиме реального времени.

Один из инструментов Zoom, предлагающих дидактические решения по организации совместной (парной и групповой) работы студентов в режиме онлайн – это сессионные залы, позволяющие разделить конференцию на десятки отдельных сеансов. Виртуальные сессионные залы Zoom объединяют студентов разных стран для выполнения проектных, творческих, проблемно-аналитических заданий, что способствует развитию критического мышления и формированию межкультурной компетенции.

При работе с сессионными залами Zoom необходимо следовать определенному алгоритму:

- предварительно четко и ясно сформулировать инструкции во избежание недопонимания во время обсуждений в виртуальном сессионном зале;
- выделить достаточное количество времени на обсуждение и ответы на вопросы, возникающие в процессе дискуссии, проинформировать студентов заранее о временном лимите;
- при распределении студентов в виртуальные команды учитывать личностно-психологические,

эмоционально-когнитивные и поведенческие особенности в целях создания наиболее благоприятной среды для сотрудничества.

Таким образом, цифровой инструментарий Zoom также позволяет решить проблемы организации онлайн-взаимодействия студентов в разновозрастных группах и группах с наполняемостью более 12–15 человек при реализации дисциплины «Иностранный язык».

Помимо вышеуказанного ресурса, использование онлайн досок Padlet и Miro для совместной работы способствует развитию когнитивных умений при анализе деловых ситуаций (кейс), позволяет обобщить информацию, представленную в кейсе в едином виртуальном онлайн пространстве, представить ее критическую оценку на основе совместного обсуждения, выработать возможные пути решения, сформулировать рекомендации и предложить оптимальное решение в режиме реального времени в онлайн-формате обучения [2].

Функционально-дидактические возможности платформы Miro позволяют студентам интегрировать видео и аудио материалы, размещать комментарии в процессе обсуждения деловых ситуаций. Данный ресурс предоставляет возможность рассмотреть и обсудить заявленную в кейсе проблему в группе, как в режиме онлайн занятия, так и в качестве самостоятельной работы, при этом студент может интегрировать в платформу аудио запись своих рассуждений и поделиться с другими членами группы как синхронно, так и асинхронно. Обеспечение доступа к идеям и решениям в одном фрейме виртуальной образовательной среды с возможностью добавления, корректировки, перегруппировки и интеграции информации между ресурсами и платформами позволяет студентам организовать последовательную работу с кейсом, выполнять шаги по его решению в рамках нескольких занятий, представить результаты совместной работы, обсудить и оценить или дополнить групповые проекты, проголосовать и выбрать наиболее оптимальное решение на завершающем этапе работы с кейсом.

Таким образом, расширенные встроенные инструменты приложения Zoom и функционал виртуальных досок Padlet и Miro дают возможность вовлечь студентов в совместное обсуждение в режиме реального времени онлайн, что повышает мотивацию к взаимодействию и сотрудничеству, развивает способность к критическому мышлению в формате дистанционного, онлайн или смешанного обучения [3, 4].

Онлайн-сервисы и ресурсы также эффективны в целях повышения мотивации студентов к изучению культурных различий в рамках проекта по дисциплине «Межкультурные и деловые коммуникации (на английском языке)», реализуемой в Российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова. В частности, культурный компас (<https://www.hofstede-insights.com/product/culture-compass/>), разработанный на основе шестимерной модели культурных различий профес-

сора Г. Хофстеде, который помогает студентам составить культурные портреты бизнес партнеров родной и иной культур, выявить зоны коммуникативного и когнитивного диссонанса, препятствующие успешному взаимодействию, и предложить рекомендации по их преодолению.

Опираясь на эту модель, студенты составляют культурный портрет бизнес-партнера, с которым они намерены взаимодействовать и строить плодотворные взаимоотношения, в виде интеллект-карты Mindomo (<https://www.mindomo.com/ru/mindmap/cultural-profiles-for-overcoming-communicative-barriers-australia-vs-russia-d8e493fbb8a4be880e0c2f6fe99ce86>). Этот онлайн инструмент помогает учащимся обобщить основные характеристики представителей других культур, провести сравнение с ценностями своей собственной культуры и выработать дальнейшие речевые и коммуникативные стратегии для успешного взаимодействия.

Исходя из вышесказанного, ресурс Mindomo способствует развитию способности к критическому мышлению при реализации следующего алгоритма:

1. Выбрать фактическую информацию, необходимую для создания культурного портрета своего потенциального собеседника;
2. Сравнить его со своим культурным портретом;
3. Определить области когнитивного и коммуникативного диссонанса;
4. Предсказать модель поведения партнера;
5. Выбрать подходящую коммуникативную стратегию на основе полученной информации.

Следовательно, этот онлайн-ресурс может помочь учащимся в формировании следующих когнитивных умений, таких как поиск, анализ, сравнение и структурирование, прогнозирование и планирование, которые являются элементами критического мышления [5]. Кроме того, интеллектуальные карты облегчают процесс выявления возможных зон диссонанса, которые могут вызвать трудности в ситуациях межкультурной коммуникации. С учетом этих зон студенты дают рекомендации по преодолению коммуникативных барьеров с представителями других культур с целью достижения намеченных целей и реализации коммуникативных намерений в ходе переговоров.

Представленные онлайн-сервисы и ресурсы, используемые для реализации проекта, позволяют учащимся глубже понять культурные различия, осуществить поиск путей преодоления коммуникативных трудностей в процессе межкультурной коммуникации в бизнесе и внести коррективы в собственные модели коммуникативного поведения. Студенты погружаются в специфику своей и чужой социолингвистической среды, что, в свою очередь, помогает им переосмыслить представления об иной и собственной картинах мира [6]. Анализируя и сравнивая культурные аспекты взаимодействия, учащиеся развивают важные перцептивные и когнитивные умения, которые облегчают межкультурную коммуникацию в реаль-

ной жизни, помогают создавать точные суждения о культурных портретах деловых партнеров и выбирать соответствующие поведенческие и коммуникативные стратегии.

В заключении следует отметить, что несмотря на влияние пандемии на развитие мировых экономик, образовательный процесс и формы межличностного и межкультурного взаимодействия, а также концепции развития, предлагаемые правительствами стран мира, адаптируются к новым современным реалиям во всех сферах жизни и деятельности. Переход к цифровой экономике и необходимость взаимодействия и сотрудничества с деловыми партнерами из разных стран в условиях экономики нового формата требуют подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих сформированной профессиональной межкультурной коммуникативной компетенцией и способностью мыслить критически. Вследствие этого, экономические вузы вносят коррективы в программы подготовки специалистов в данной области, а преподаватели вносят изменения в организацию образовательного процесса по преподаваемым дисциплинам, интегрируя в учебный процесс дидактические решения на основе функционала современных онлайн-инструментов. С помощью средств видеоконференцсвязи и онлайн-ресурсов современный преподаватель иностранного языка обеспечивает будущих специалистов ключевыми и жизненно важными навыками и умениями для успешного делового межкультурного общения как в реальной, так и в виртуальной среде.

Литература

1. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (Дата обращения: 23.01.2022)
2. Морозова А.А., Костюкова Т.А., Година Д.Х., Информационные технологии в реализации языкового образования в неязыковом вузе. Вестник Самарского Государственного Технологического Университета, серия: психолого-педагогические науки, М., 2020, стр.16–28.
3. Ершова О.В., Столярова Е.В. Online-площадки как современный интерактивный способ педагогического взаимодействия с представителями мирового профессионального сообщества // Вестник Томского государственного

педагогического университета – 2016. – № 4 (169). – С. 101–107.

4. Калашникова Н.А. Электронные технологии в преподавании иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № 1. – С. 223–225.
5. Facione P. A Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. – 2015. – URL: www.insightassessment.com. – (Дата обращения 20.01.2022).
6. Тарева Е.Г. Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. – 2018. – № 3 (27). – С. 85–90.

ONLINE LEARNING RESOURCES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Muratova O.A., Bernatskaya M.V., Lyugaeva T.V., Prigozhina K.B.
Plekhanov Russian University of Economics

This article outlines the importance of implementing online learning resources in the educational process at tertiary level. Special emphasis is placed on developing intercultural communicative competence and fostering critical thinking skills in students of economic universities to prepare them for successfully interaction with business partners in times of uncertainty and pandemic. The authors analyze the approaches to implement online learning resources, which contribute to the development of these key competencies, and share practical experience of using such resources at Plekhanov Russian University of Economics.

Keywords: online learning resources, educational online platforms, intercultural communication, case analysis, critical thinking, intercultural communicative competence.

References

1. Programme “Digital Economy of the Russian Federation” [Electronic resource]. – Access mode: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (Date of access: 23.01.2022).
2. Morozova A.A., Kostyukova T.A., Godina D. Kh., Information technologies in the implementation of language education in a non-linguistic university. Bulletin of the Samara State Technological University, series: psychological and pedagogical sciences, M., 2020, PP. 16–28.
3. Ershova O.V., Stolyarova E.V. Online platforms as a modern interactive way of pedagogical interaction with representatives of the world professional community // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University – 2016. – No. 4 (169). – P. 101–107.
4. Kalashnikova, N.A. Electronic technologies in teaching a foreign language // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2019. – T. 25. – No. 1. – P. 223–225.
5. Facione P. A Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. – 2015. – URL: www.insightassessment.com. – (Date of access 20.01.2022).
6. Tareva E.G. Digital era and pedagogical professions // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Philosophical Sciences. – 2018. – No. 3 (27). – P. 85–90.

Профессиональная деятельность учителя иностранного языка в свете современной интерпретации процесса обучения

Скрипникова Татьяна Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, Школа педагогики, Департамент образовательных технологий в русской и зарубежной филологии, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (ДВФУ)
E-mail: tatyanskripnikova@mail.ru

В настоящей статье в свете современной интерпретации процесса обучения дается определение профессиональной деятельности учителя иностранного языка как совместной коммуникативно-обучающей деятельности; даются обоснования, почему обучающая деятельность учителя иностранного языка является коммуникативно-обучающей, и что обуславливает такое ее качество как совместность. Автор придерживается точки зрения, что совместность проявляется на всех этапах взаимодействия учителя и ученика. На основе структурно-компаративного анализа педагогической и совместной педагогической деятельности выделяются отличительные черты структурных компонентов последней, описывается ее структурная единица – акт взаимодействия учителя и учащегося. Акт взаимодействия совместной коммуникативно-обучающей деятельности состоит из коммуникативно-обучающего действия учителя и ответного коммуникативно-познавательного действия ученика. В исследовании делается вывод о совместном характере коммуникативно-обучающего действия учителя иностранного языка.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, совместная педагогическая деятельность, совместная коммуникативно-обучающая деятельность, акт взаимодействия учителя и учащегося, совместное коммуникативно-обучающее действие.

Модернизация системы образования в целом и иноязычного образования в частности предполагает подготовку учителя иностранного языка нового поколения – социально активную и профессионально компетентную личность, способную адаптироваться к инновационным изменениям, происходящим в государственной образовательной политике на современном этапе. Эффективность процесса профессионально-методической подготовки будущего специалиста – учителя ИЯ может быть достигнута при условии разработки адекватной модели его профессиональной деятельности, отражающей современные представления о ее качественных характеристиках.

В настоящем исследовании предлагается попытка рассмотрения профессиональной деятельности учителя иностранного языка (ИЯ) в свете современной интерпретации процесса обучения и как результат наметить пути применения данного подхода в организации профессиональной подготовки будущих специалистов в педагогическом вузе.

В последние десятилетия в советско-российской дидактике общепризнанным считается положение о диалектическом единстве, взаимодействии и взаимообусловленности деятельности преподавания и деятельности учения (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.). В.И. Загвязинский [1, с. 20], раскрывая современное понимание сущности и структуры обучения (обучение – процесс, включающий преподавание и учение) выделяет понятия «учебный процесс» и «процесс обучения». Понятие «учебный процесс» часто употребляется как синоним понятия «процесс обучения». Процесс обучения включает в себя три взаимосвязанных элемента: преподавание (деятельность педагога), учение (деятельность обучаемого) и предмет изучения. *Преподавание* – деятельность по управлению процессом учения; *учение* – это специально организованная познавательная деятельность человека, в процессе которой он проходит путь от незнания к знанию, от непонимания к пониманию [2, с. 192–193]; предмет изучения – содержание изучаемого: опыт, базовая культура [3, с. 133], факты, их объяснение, выводы [1, с. 21]. Между тремя элементами обучения существуют три вида связи: педагог – ученик, ученик – предмет изучения, педагог – предмет изучения.

Процесс обучения учащихся в школе протекает под руководством учителя. Назначение деятельности преподавания состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельно-

стью обучаемых. Управление процессом обучения предполагает прохождение определенных этапов в соответствии с заданной структурой педагогического процесса и педагогической деятельности: планирование, организация, регулирование, (стимулирование контроль, оценка и анализ результатов) [3, с. 133].

В литературе профессиональная деятельность учителя ИЯ определяется как *профессионально-педагогическая*, поскольку предполагает выполнение ее субъектом двух взаимозависимых и взаимообусловленных видов деятельности – *преподавания ИЯ* как учебного предмета и воспитания учащихся средствами преподаваемого учебного предмета [4, с. 18]. Следовательно, профессиональная деятельность учителя ИЯ как деятельность преподавания есть *обучающая управленческая деятельность*.

Представленная модель учебного процесса, несмотря на ее «абстрактность и отвлеченность от специфики предмета» (В.И. Загвязинский), помогает, на наш взгляд, выявить сущностные характеристики обучающей деятельности учителя ИЯ, которые составляют ее принципиальное отличие от деятельности преподавания любого другого учебного предмета.

Принимая во внимание описанные выше взаимосвязи трех элементов обучения, можно заметить, что именно специфика предмета изучения (содержание изучаемого), на усвоение которого направлена учебная деятельность, определяет особенность характера управленческой деятельности любого учителя, в том числе учителя ИЯ. В то же время предмет изучения придает специфические качества деятельности по его овладению, т.е. учебно-познавательной деятельности учащихся.

На наш взгляд, можно выделить два фактора, которые определяют отличительные особенности профессиональной деятельности учителя ИЯ.

Первый из них, как уже было замечено, проявляется в специфике предмета изучения, т.е. учебного предмета «Иностранный язык», точнее в цели его изучения. Согласно действующего образовательного стандарта при изучении данного учебного предмета целью как предметным результатом выступает овладение учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией как способностью осуществлять иноязычную речевую деятельность в основных её видах – говорении, аудировании, чтении и письме. Предметное содержание, которое должны освоить учащиеся для достижения этой цели, имеет явно выраженную коммуникативную направленность. К нему относятся: 1) единицы языка и их основные свойства (форма, значение, употребление), т.е. языковая компетенция (речевые навыки – фонетические, лексические, грамматические, орфографические); 2) речевой опыт носителей языка по употреблению языковых единиц в различных видах речевой деятельности, т.е. речевая компетенция; 3) знания, навыки, умения применения различных видов информации

(лингво-культурологической, экстралингвистической, лингводидактической и др.), входящие в состав социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций. Кроме того, согласно ФГОС-2 в содержание обучения включены большой набор универсальных учебных действий: личностных и метапредметных (познавательных, регулятивных и коммуникативных), которые по своему характеру могут быть как неречевыми, так и речевыми [5].

Второй фактор определяется спецификой учебной (точнее, учебно-познавательной) деятельности учащегося («деятельности учения»), которая в силу описанной выше особенности учебного предмета является не просто познавательной, а коммуникативно-познавательной. Известно, что предметным содержанием речевой (т.е. коммуникативной) деятельности выступает мысль, определяющее смысловое высказывание. «Мысль говорящего может быть по-разному сформирована и сформулирована при помощи одних и тех же языковых средств» [7, с. 6]. При изучении иностранного языка предметное содержание познавательной деятельности выступает, с одной стороны, как средство, а с другой, как способ передачи предметного содержания учебной коммуникативной деятельности учащихся. Таким образом, во взаимосвязи «учитель-ученик» в обучении иностранному языку объектом управления выступает именно коммуникативно-познавательная деятельность, в структуре которой теснейшим образом переплетаются как коммуникативные (речевые), так и познавательные (неречевые: когнитивные, социальные и др.) действия по овладению предметным содержанием учебного предмета.

Перейдем к характеристике профессиональной деятельности учителя ИЯ как совместной деятельности.

Выдвигая положение о диалектическом единстве, взаимодействии и взаимообусловленности деятельности преподавания и деятельности учения, его авторы делают заключение о *совмещенном* (здесь и далее – курсив автора) характере деятельности учителя и учащихся (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др.). Развивая идею о совмещенности деятельности преподавания и деятельности учения, В.И. Загвязинский говорит: «Очевиден *двусторонний* характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы преподавания (деятельность педагога) и учения (деятельность обучающегося» [1, с. 21].

Знакомство с этимологией определения «*двусторонний*» приводит нас к более ясному пониманию его значения: 1. С двумя равноценными сторонами; 2. Имеющий место, осуществляющийся с двух сторон; 3. Обоюдный (общий для обеих сторон, взаимный...), обязательный с для обеих сторон. (двусторонность) [8, с. 156]. Из этого следует, что качественный анализ особенностей деятельности учителя ИЯ как деятельности преподавания (т.е. профессионально-педагогической деятельно-

сти) невозможен без учета особенностей деятельности учения (учебной деятельности учащихся), наличие которой равноценно и обязательно.

Учебный процесс – это сложный процесс взаимодействия педагога, обучаемого и учебного материала, обладающий внутренними импульсами самодвижения. По утверждению В.И. Загвязинского, учебный процесс «внешне представлен как *совместная деятельность педагога и обучаемых*». В толковом словаре русского языка определение «совместный» трактуется как «осуществляемый *вместе с кем-чем-н, общий*» [8, с. 767]. Наречие *вместе* – в соединении с кем-чем-н, в общении с кем-н: – 1) кем-чем, указывает на совместность, участие в одном и том же действии, пребывание в одном и том же состоянии с кем-чем-н; 2) одновременно с кем-н. [8, с. 86]. Таким образом, деятельность педагога в учебном процессе является *общей* с деятельностью учения и не только в том плане, что она осуществляется *одновременно* с деятельностью учеников, (что, как правило, и происходит в процессе реального взаимодействия, т.е. на уроке), но и в том, что обе эти деятельности являются *равноценными* участниками, «*взаимосвязанными объектами (элементами)*» одного и того же «действия», а именно, учебного процесса.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что совместность как качество деятельности наряду с другими характеристиками «сближает педагогическую деятельность со всеми другими «деятельностями» [9, с. 149]. Однако, на наш взгляд, это качество неизбежно привносит и заметные трансформации в структурное содержание педагогической деятельности и заставляет иначе рассматривать не только саму деятельность, но и тот процесс, в который она вовлечена.

В этой позиции мы солидарны с автором и разработчиком концепции педагогики совместной деятельности Г.Н. Прокументовой, которая считает, что в качестве содержания и предмета образования должна выступать не просто деятельность (целенаправленная и мотивированная система действий, направленная на преобразование объектов [1, с. 181]), а совместная деятельность. Именно совместно-деятельностный подход, по мнению этого педагога-исследователя, в полной мере отвечает современным вызовам инновационных преобразований в педагогической науке, поскольку кардинально меняет отношение к сути не только педагогических технологий, применяемых учителями в реальной практике, но и направленности методической подготовки будущего педагога, единицы содержания которых «перемещаются в сторону способов соорганизации участников совместной деятельности, способов установления отношений между ними» [10, с. 8].

За последние десятилетия было проведено значительное количество исследований, посвященных анализу различных характеристик коммуникативно-обучающей деятельности, её структурно-функционального содержания

(С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, И.П. Андреева, О.М. Воронова и др.), профессионально значимых умений, обеспечивающих реализацию этой деятельности в учебной коммуникации (Ю.В. Еремин, Т.П. Куренкова, Ф.Ш. Мустафина, Н.М. Скалчинская, В.Н. Шевяков В.Н. и др.). При этом авторы, как правило, строили свой анализ на традиционном подходе, согласно которому педагогическая деятельность определяется как «воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [11, с. 120]. Коммуникативно-обучающая деятельность рассматривалась как самостоятельный элемент процесса обучения, обладающий общими для всех видов деятельности характеристиками: целенаправленность, предметность, структурированность и др. За рамками анализа оставалось такое существенное качество данной деятельности как совместность, которое вытекает из представления о единстве и взаимообусловленности всех трех видов связи элементов обучения.

Следует признать, что совместно-деятельностный подход (Г.Н. Прокументова) созвучен с личностно-деятельностным подходом (И.А. Зимняя), согласно которому построение учебного процесса осуществляется «по схеме субъектно-субъектного, равно-партнерского учебного сотрудничества учителя, преподавателя и студентов в *совместном* дидактически организуемом учителем, преподавателем решении учениками, студентами учебных задач» [11, с. 145]. С этих позиций процесс обучения в целом, и иностранному языку, в частности, рассматривается через призму категорий «педагогическое общение», «учебное взаимодействие» и «учебное сотрудничество». При этом сотрудничество определяется как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов, характеризующаяся: 1) пространственным и временным соприсутствием, 2) единством цели, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием позитивных межличностных отношений [11, с. 145].

В многочисленных исследованиях, посвященных методике профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей ИЯ, проведен многосторонний анализ учебного взаимодействия учителя и учащихся с позиций педагогического общения. Следует, однако, констатировать, что рассмотрение особенностей коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся при обучении иностранному языку, т.е. их пространственное и временное соприсутствие в процессе совместной деятельности, ограничивается, как правило, лишь рамками урока [12, с. 60], т.е. совместность как качество деятельности рассматривается только в значении «одновременное участие в одном действии». Мы же придерживаемся позиции, соглас-

но которой совместность деятельности учителя ИЯ с учениками проявляется не только на уроке, в процессе непосредственного реального взаимодействия, но гораздо шире [15]. Об этом же говорит и В.И. Загвязинский, рассматривая двусторонность, совместность деятельности преподавания и учения: «В преподавании даже на этапе подготовки к занятиям в качестве ориентиров выступают достигнутый школьниками ...уровень деятельности, характер отношения к изучаемому, степень развития способностей ...» [1, с. 21]. Заметим, что не только в процессе подготовки к уроку, но и после урока, на этапе ретроспективного анализа его эффективности. Другими словами, совместность деятельности преподавания и деятельности учения отчетливо проявляется на всех этапах процесса управления обучением.

Таким образом, проведенный анализ современного понимания сущности и структуры обучения,

представленного в исследованиях авторитетных ученых в области педагогики, дидактики и психологии, дает нам основания определить профессиональную деятельность учителя ИЯ как совместную коммуникативно-обучающую деятельность.

Рассмотрим далее отличительные особенности совместной деятельности от «просто» (т.е. не совместной) педагогической деятельности. Для этого сравним содержание их структурных компонентов с позиции педагогической психологии.

Известно, что одну деятельность отличает от другой специфика предмета, особенности компонентов структуры и их функций (характер и направленность цели, содержание, средства и способы осуществления, виды результатов). Ниже в таблице 1 представлено содержание этих структурных компонентов педагогической деятельности (по И.А. Зимней) и совместной педагогической деятельности (по Е.А. Сорокоумовой).

Таблица 1

| Определение и структурные компоненты | Педагогическая деятельность (по И.А. Зимней [11, с. 120-121]) | Совместная педагогическая деятельность (по Е.А. Сорокоумовой [13, с. 96-98]) |
|--------------------------------------|--|---|
| Определение деятельности | - <i>воспитывающее и обучающее воздействие</i> учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» | - <i>акты обмена действиями</i> , операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности |
| Цель | <i>личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.</i> | построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и <i>самых актов взаимодействий</i> и позиции личности в них |
| Предмет | организация учебной деятельности учащихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного <i>опыта как основы и условия развития</i> | далеко не сразу обобщаемые и осознаваемые способы деятельности учения и <i>нормы взаимодействия и общения</i> |
| Средства | <i>научные (теоретические и эмпирические) знания</i> , носителями которых выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем. Вспомогательными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства | система <i>совместно решаемых продуктивных и творческих задач</i> и система <i>форм взаимодействия</i> как преподавателя и учащихся, так и учащихся друг с другом |
| Способы | <i>объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа</i> с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. | <i>циклы взаимодействия</i> , которые по аналогии с циклами общения можно рассматривать как <i>элементарные единицы совместной деятельности</i> . Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие – ученики продолжают его или заканчивают |
| Продукт | <i>формируемый индивидуальный опыт ученика</i> во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. | актуализация новых смыслов учения и выдвижение учащимися новых целей учения, а также целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и <i>регуляции личностных позиций в партнерстве</i> |
| Результат | <i>личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.</i> Результат диагностируется сопоставлением качеств ученика в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека | <i>Изменение</i> ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и <i>самых способов взаимодействия между участниками</i> обучения. <i>Переход</i> учащихся на новый уровень усвоения деятельности и <i>к новым формам взаимодействия</i> с преподавателем и другими учениками |

Сопоставительный анализ содержания структурных компонентов педагогической деятельности и совместной педагогической деятельности приводит нас к выводу о том, что отличие одной деятельности от другой наиболее явно проявляется на уровне способа их осуществления. В совместной деятельности в качестве элементарной единицы выступает не просто действие, а совместное действие, которое реализуется не как акт обучающего воздействия на личность обучающегося, а как акт взаимодействия, т.е. своего рода двустороннее действие, включающее с одной стороны обучающее действие учителя и как ответный ход – соответствующее учебное действие ученика. В качестве ответного хода может выступать и действие учителя. По аналогии с тем, как Л.А. Радзиховский очерчивает границы социального совместного действия [14, с. 126], границами совместного действия можно считать «связь с действием другого человека, понимаемая не буквально, не в смысле прямого контакта с реальным ответным действием, а в смысле направленности на такое действие». В силу этого, действия учителя и ученика, включенные в цикл взаимодействия, необязательно должны представлять собой реальные (материально реализуемые) действия; на определенном этапе взаимодействия они могут носить идеальный характер, т.е. осуществляться во внутреннем плане. Как отмечает Е.А. Сорокомова, взаимосвязь совместного действия учителя и ученика наблюдается как на содержательном, так и на процедурном уровнях структурированной деятельности. Совместные действия «перестраиваются и изменяются в объективной логике становления внутренних регуляторов усваиваемой деятельности и направлены на построение механизмов самоуправления предметной деятельности» [13, с. 98].

Что касается других структурных компонентов совместной деятельности, то их содержание не противоречит содержанию соответствующих компонентов «просто» педагогической деятельности: в их определениях в той или иной форме делается акцент на необходимость учета совместности как основополагающего качества деятельности. Например, на уровне цели как планируемого результата и средств его достижения, уточняется, что в совместной деятельности личностное развитие учащегося как субъекта учебной деятельности предполагает формирование у него способности взаимодействовать с учителем и другими учениками, т.е. быть активным участником совместных действий, направленных на совместное решение учебных (творческих и продуктивных) задач.

Исследование профессиональной деятельности учителя иностранного языка в свете современных представлений о характере процесса обучения приводит нас к следующему заключению.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя ИЯ есть совместная коммуниктивно-обучающая деятельность, выступающая как форма взаимодействия учителя и учащихся на всех эта-

пах ее реализации и направленная на передачу-усвоение определенной дозы социального опыта, опредмеченного в знаниях, навыках и умениях в основных видах иноязычной речевой деятельности для практического усвоения учащимися иностранным языком на заданном программой уровне. Совместность коммуниктивно-обучающей деятельности обусловлена диалектическим единством процессов преподавания и учения, при этом руководящей и управляющей стороной остается учитель. Совместная коммуниктивно-обучающая деятельность учителя ИЯ является управленческой деятельностью, она приводит в действие «механизм регуляции» циклов взаимодействия учителя с учащимися в каждой минимальной единице учебного процесса на всех ее этапах: в процессе подготовки, реализации и ретроспективного анализа.

Способом реализации совместной коммуниктивно-обучающей деятельности выступают *циклы взаимодействия*, включающие в себя *обмен актами* – коммуниктивно-обучающим действием учителя и коммуниктивно-познавательным действием ученика, которые, будучи структурными единицами соответствующих деятельностей, также являются совместными. Совместные коммуниктивно-обучающие действия учителя, также как и ответные коммуниктивно-познавательные действия учащегося, неоднородны по своему составу. Их структура включает в себя совокупность речевых и неречевых действий. Неречевые (дидактические) действия учителя принадлежат к компонентному составу операционно-структурных (гностической, конструктивно-планирующей, организаторской, коммуниктивной) функций коммуниктивно-обучающей деятельности [6]. Неречевые (когнитивные) действия учеников – это, прежде всего, интеллектуальные учебные действия, в том числе, относящиеся, например, к различным группам универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуниктивных), обозначенных в современном образовательном стандарте как метапредметные результаты. Совместность коммуниктивно-обучающего действия выражается в его направленности на соответствующее коммуниктивно-познавательное действие и проявляется в следующем:

1) всякое коммуниктивно-познавательное действие прогнозируется, программируется, реализуется и оценивается учителем соответственно с учетом предыдущего, настоящего и будущего коммуниктивно-познавательного действия учащихся; с другой стороны, всякое коммуниктивно-познавательное действие учащегося опосредуется коммуниктивно-обучающим действием учителя, оно им планируется, организуется, управляется, стимулируется, регулируется, контролируется и оценивается.

2) содержание речевых и неречевых действий, включенных в структуру совместного коммуниктивно-обучающего действия, предполагает учет действительного состояния учащегося,

реализующего соответствующее коммуникативно-познавательное действие, и приводит ученика к необходимому переходу на новый уровень усвоения учебной деятельности и способов взаимодействия с учителем и учащимися, изменению его ценностных установок и личностных смыслов.

3) результативность, эффективность и правильность (коммуникативно-методическая адекватность) всякого совместного коммуникативно-обучающего действия необходимо определяется равнозначными показателями соответствующего коммуникативно-познавательного действия учащегося.

Полученные выводы нашли свое применение при разработке технологии моделирования процесса профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ, описание которой составляет следующий шаг в исследовании.

Литература

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
2. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
3. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 288 с.
4. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 576 с.
5. ФГОС-2 // [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> 20.12.2021
6. Скрипникова Т.И. Профессионально-направленное обучение устной речи на немецком языке как второй специальности в педагогическом вузе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ленинград, 1986. – 18 с.
7. Зимняя И.А. Предметный план речевой деятельности и основные проблемы его организации при обучении иностранному языку // Проблемы речевой деятельности: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза / Отв. ред. И.А. Зимняя. – М., 1983. – Вып.207. – С. 3–25.
8. Ожегов С. В. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; По М.: Азъ Ltd., 1992. – 960 с.
9. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова И.А., Е.В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

10. Никитина Л. А., Поздеева С.И. Педагогическое наследие Г.Н. Прокументовой как ориентир для науки и образовательной практики // [Электронный ресурс]: Режим доступа: https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/nikitina_l_a_7_14_4_10_2015.pdf
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – 2010. – 175 с. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://ipk74.ru/upload/iblock/0dd/0dd5585a08f22073fe6c59fc7a5f5e37.pdf>
12. Еремин Ю.В. Основы профессионально-коммуникативной подготовки читателя иностранного языка. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 181 с.
13. Сорокоумова, Е.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для академического бакалавриата / Е.А. Сорокоумова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 172 с.
14. Радзиховский Л.А. Деятельность: структура, генез, единицы анализа // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 121–127.

PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S ACTIVITY IN THE LIGHT OF MODERN INTERPRETATION OF TEACHING PROCESS

Skrpnikova T.I.

Far Eastern Federal University (FEFU)

The article considers foreign language teacher's professional activity and defines it in the light of modern interpretation of teaching process as a cooperative communicative-educational activity; substantiates the reasons to define the activity under research as a communicative-educational one and justifies its cooperative character which comes out at all stages of teacher-student cooperation. On the basis of the comparative structural analysis of both pedagogical and cooperative pedagogical activities the specific features of the cooperative communicative-educational activity are distinguished and its structural unit – the act of teacher-student cooperation is described. In the cooperative communicative-educational activity the structural unit comprises a teacher's communicative-educational action and a student's communicative-cognitive action as a return move. The conclusion is made about the cooperative character of a foreign language teacher's communicative-educational action as well.

Keywords: pedagogical activity, cooperative pedagogical activity, cooperative communicative-educational activity, teacher-student act of cooperation, cooperative communicative-educational action.

References

1. Zagvyazinsky V.I. Learning Theory: Modern Interpretation: Proc. allowance for students. higher ped. textbook establishments. – 2nd ed., Rev. – М.: Publishing Center "Academy", 2004. – 192 p.
2. Sergeev I.S. Fundamentals of pedagogical activity: Textbook. – St. Petersburg: Peter, 2004. – 316 p.
3. Slastenina V.A., Isaev I.F., Shiyaynov E.N. General pedagogy: textbook. allowance for students. higher textbook institutions / ed. V.A. Slastenina: At 2 o'clock – М.: Humanit. ed. center VLA-DOS, 2003. – Part 1. – 288 p.
4. Slastenina V.A. Pedagogy: textbook. allowance for students. higher textbook institutions / V.A. Slastenina, I.F. Isaev, E.N. Shiyaynov – 5th ed., ster. – М.: Publishing Center "Academy", 2006. – 576 p.
5. GEF-2 // [Electronic resource]: Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> 12/20/2021
6. Skripnikova T.I. Professionally-oriented teaching of oral speech in German as a second specialty in a pedagogical university: Abstract of the thesis. dis. cand. ped. Sciences. – Ленинград, 1986. – 18 p.

7. Zimnyaya I.A. The subject plan of speech activity and the main problems of its organization in teaching a foreign language // Problems of speech activity: Sat. scientific tr. / Moscow. state ped. in-t foreign lang. them. M. Torez / Resp. ed. I.A. Winter. – M., 1983. – Issue 207. – P. 3–25.
8. Ozhegov S. V. and Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language: 72500 words and 7500 phrases. expressions / Russian AN. In-t rus. lang.; Ro M.: Az Ltd., 1992. – 960 p.
9. Kolesnikova I.A. Pedagogical praxeology: Textbook for students. higher ped. textbook institutions / I.A. Kolesnikova I.A., E.V. Titova. – M.: Publishing Center “Academy”, 2005. – 256 p.
10. Nikitina L. A., Pozdeeva S.I. Pedagogical legacy of G.N. Prozumentova as a landmark for science and educational practice // [Electronic resource]: Access mode: https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/nikitina_l._a._7_14_4_10_2015.pdf
11. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology. – 2010. – 175 p. [Electronic resource]: Access mode: <https://ipk74.ru/upload/iblock/0dd/0dd5585a08f22073fe6c59fc7a5f5e37.pdf>
12. Eremin Yu.V. Fundamentals of professional and communicative training of a foreign language reader. – St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2001. – 181 p.
13. Sorokoumova E.A. Pedagogical psychology: textbook. manual for academic undergraduate studies / E.A. Sorokoumova. – 2nd ed., Rev. and additional – M.: Yurayt Publishing House, 2018. – 172 p.
14. Radzikhovsky L.A. Activity: structure, genesis, units of analysis // Issues of psychology. – 1983. – No. 6. – S. 121–127.

Особенности организации преподавательской и студенческой мобильности в дистанционном формате

Гаврилова Елена Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1
Центра гуманитарной подготовки
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
E-mail: Gavrilova.EA@rea.ru

Ордынцова Наталия Григорьевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1
Центра гуманитарной подготовки
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
E-mail: Ordynitseva.NG@rea.ru

Тростина Кира Витальевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1
Центра гуманитарной подготовки
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
E-mail: Trostina.KV@rea.ru

Петровская Светлана Аркадьевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1
Центра гуманитарной подготовки
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
E-mail: Petrovskaya.SA@rea.ru

Година Джамия Хасьяновна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1
Центра гуманитарной подготовки
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
E-mail: Godina.DK@rea.ru

Гостевые лекции создают уникальные площадки, где спикеры имеют возможность поделиться своими ценными знаниями и уникальным опытом, а слушатели из первых уст познакомиться с новейшими направлениями и трендами в своей специальности не только в своей стране, но и мире. В статье рассматривается вопрос о роли гостевых лекций и мастер-классов иностранных преподавателей как педагогического средства формирования общекультурных и профессиональных компетенций в неязыковом вузе в условиях пандемии. Статистические данные, полученные в результате исследования, свидетельствуют, что проведение гостевых лекций на иностранном языке в дистанционном формате продвигают преподавательскую и студенческую мобильность и способствует укреплению межвузовских связей, а также повышению заинтересованности и мотивации студентов в изучении иностранного языка и профилирующих дисциплин.

Ключевые слова: гостевые лекции, высшее образование, дистанционное обучение, иностранный язык, иностранные преподаватели, преподавательская мобильность.

Следуя международному академическому этикету, все крупные университеты мира предпринимают значительные усилия по привлечению к своей работе преподавателей и практиков из разных стран, и чем из большего числа стран удастся пригласить специалистов, тем выше рейтинг данного вуза и тем интереснее и престижнее в нем учиться.

Далеко не каждый преподаватель зарубежного вуза может стать гостевым лектором. Для того чтобы быть включенным в программу гостевых специалистов, их заявки проходят тщательную проверку и должны удовлетворять целому ряду требований. Специальные комиссии в вузе оценивают, какое высшее заведение окончил потенциальный гостевой лектор, где работает, какова сфера его или ее научных интересов, какие имеет публикации, какими иностранными языками владеет и на каком уровне. Разумеется, что каждый случай рассматривается отдельно, но в целом вузы стараются приглашать специалистов с именем в научном сообществе, с публикациями в серьезных изданиях и востребованными в академическом сообществе.

Гостевые лекции создают уникальные площадки, где спикеры имеют возможность поделиться своими ценными знаниями и уникальным опытом, а слушатели из первых уст познакомиться с новейшими направлениями и трендами в своей специальности не только в своей стране, но и мире. Как правило, университет старается встроить лекции приглашаемого специалиста в учебный план, чтобы конкретная лекция вписалась в конкретный курс. Когда тематика лекции, семинара и мастер-класса полностью или хотя бы частично совпадает с заявленной в программе, это всегда является большим плюсом и позволяет студентам не только полноценно изучить данную тему, но и расширить свой кругозор [6]. Например, на одной из гостевых лекций в рамках курса «Иностранный язык профессионального общения» для студентов финансового профиля на факультете дистанционного обучения лектор из Армении не только показала и прокомментировала презентацию об общепринятых международных стандартах и документах финансовой отчетности, но и провела сравнительный анализ их практического применения в наших двух странах. По результатам такого занятия студентам было предложено подготовить уже собственные презентации по данной теме на примере других стран ближнего и дальнего зарубежья.

Регулярное участие в гостевых лекциях, семинарах и мастер-классах ведущих зарубежных

преподавателей, ученых, экспертов и аналитиков не только способствует усвоению знаний и расширению профессионального кругозора, но, что очень важно, развивает интеллектуальную и внутреннюю независимость студентов [1,7]. Например, реалии некоторых стран таковы, что еще далеко не везде женщинам открыт свободный доступ к высшему образованию, преподавательской и научной карьере и личное знакомство с теми, кто своим упорством в достижении цели сумел пробить «стеклянный потолок» и не только получить прекрасное образование, но и заслужить международное признание, является прекрасным мотивирующим фактором для индивидуального роста и реализации поставленных целей.

К сожалению, ограничения на перемещение людей во время пандемии COVID-19 резко сократили возможности очного приглашения иностранных специалистов и во многих случаях привели к значительным сложностям в поддержании контактов с коллегами из зарубежных стран. В такой обстановке сама жизнь заставила образовательные организации искать новые форматы привлечения иностранных гостевых лекторов и переориентации данного направления вузовской работы на дистанционный формат [2,4].

В результате проведенного исследования, в котором принимали участие 121 студент факультета дистанционного обучения РЭУ им. Г.В. Плеханова (Москва), 79% опрошенных безоговорочно признают пользу от прослушивания гостевых лекций в процессе своего онлайн обучения и выражают мнение о необходимости проведения подобной практики на регулярной основе. 17% принимавших участие в исследовании в целом положительно относятся к лекциям иностранных специалистов при этом делая примечание, что не все гостевые лекторы одинаково успешно выбирают релевантный для конкретной студенческой аудитории контент, умеют установить контакт и вовлечь слушателей в обсуждение. И только 4% от общего числа студентов (а это, как правило, наименее продвинутые в иноязычной компетенции студенты) не видят вообще никакой пользы от практики привлечения зарубежных специалистов в процесс получения ими высшего образования.

Таким образом, можно выделить следующие положительные аспекты проведения гостевых лекций на иностранном языке в дистанционном формате:

1. Значительное расширение географической локации привлеченных специалистов. Очный формат проведения гостевых лекций всегда связан с большими временными затратами и бюрократическими процедурами (получение визы, перелет, перенос занятий в собственном вузе, которые потом придется компенсировать и т.п.) для лектора и значительными финансовыми расходами для принимающей стороны (оплата самих лекций, а также расходы на транспорт и проживание), которые иногда оказываются настолько большими, что вынужденно ограничивают воз-

можность частого приглашения лекторов из некоторых стран. Дистанционный формат снимает дополнительную финансовую нагрузку с вуза-реципиента и позволяет приглашать для чтения лекций специалистов из самых удаленных уголков планеты. Например, в очном формате довольно трудно организовать лекцию преподавателя из Колумбии на одной неделе, а на следующей из Новой Зеландии. Дистанционный формат не имеет таких ограничений, позволяя студентам погрузиться в реалии гораздо большего количества зарубежных университетов или корпораций и из первых уст услышать, как осуществляется учебная, научная и профессиональная деятельность во многих весьма удаленных точках земного шара [3].

2. Высвобождение средств для финансирования большего числа привлеченных специалистов. В связи с тем, что при проведении занятий и лекций онлайн оплачивается только почасовая нагрузка лектора, университету удается сократить значительную часть расходов, связанных с очным приглашением специалиста, и таким образом, у приглашающей стороны появляются дополнительные финансовые ресурсы для рекрутинга большего числа специалистов. В дистанционном формате многие образовательные организации могут позволить себе приглашать к трудоустройству тех зарубежных лекторов, которых они не могли бы себе позволить в очном формате по причине высокой стоимости всех прочих расходов.

3. Моментальное реагирование на потребности целевой аудитории. Находясь у себя дома, гостевые лекторы уже во время занятия имеют возможность кастомизировать свои образовательные продукты под конкретные студенческие аудитории. Например, если в процессе чтения лекции и последующего обсуждения выясняется, что группа студентов проявляет повышенный интерес к затронутой теме, лектор может быстро разместить дополнительные материалы со своего персонального компьютера, предоставить ссылки и т.д. Таким же образом, в случае необходимости можно упростить материал, если группа окажется менее продвинутой в языковом или предметном отношении.

Однако в результате проведенного анкетирования студентов и опроса преподавателей кафедры иностранных языков были отмечены некоторые отрицательные моменты, связанные с проведением гостевых лекций в дистанционном формате.

Из недостатков на первом месте отмечаются различные проблемы технического характера, такие как ненадлежащее качество связи, прерывистый звук и видеосигнал, зависание изображений, разрыв соединения и др. К сожалению, более 50% опрошенных отмечали подобные технические неполадки во время проведения гостевых лекций. В большинстве случаев это носило кратковременный характер и в целом не влияло на качество лекции, но в единичных случаях неустойчивое Интернет-соединение приводило к прерыванию лекции и необходимости повторного подклю-

чения. В целом студенты с пониманием относятся к таким явлениям, и несомненно, что с развитием технологий подобные проблемы будут устранены.

Также, около одной пятой участников опроса отметили, что не все лекторы одинаково успешно устанавливают контакт с аудиторией в дистанционном формате. В то время как большинство лекторов с самых первых минут лекции проводят её в интерактивном режиме и активно привлекают студентов к обсуждению ключевых моментов в процессе занятия, были отмечены случаи, когда лектор большую часть времени начитывал материал и привлекал студентов к обсуждению только в самом конце, когда они уже успевали забыть часть информации. Ответственные за проведение гостевых лекций всегда очень внимательно относятся к таким сигналам от студентов и в дальнейшем просят упомянутых лекторов более активно работать со студентами на занятиях.

Также к недостаткам дистанционного формата несомненно относится отсутствие персонального контакта с зарубежными специалистами. В процессе очного общения очень часто выявлялись сферы взаимных интересов, что во многих случаях приводило к совместным публикациям и реализации двух- и даже многосторонних проектов с участием зарубежных специалистов. К сожалению, наладить такое плодотворное сотрудничество в онлайн-формате намного сложнее.

Из недостатков приходится также отметить неравномерную вовлеченность студентов во время онлайн мастер-классов зарубежных лекторов. Если большинство студентов активно задавали вопросы и принимали участие в обсуждении, то иногда находились «молчуны», которые, хотя и формально присутствовали на занятии, никак не были задействованы. С одной стороны, это объясняется психологическими особенностями студентов (интроверты vs экстраверты) [5], а с другой, невысоким уровнем владения иностранным языком и страхом «потерять лицо» перед иностранным специалистом, говоря с ошибками. Для устранения подобной проблемы здесь особенно важна роль ведущего преподавателя иностранного языка [8,9], который должен провести предварительную разъяснительную работу и максимально мотивировать студентов проявлять активность во время гостевой лекции.

Данная тема недостаточно разработана в научной литературе и требует сбора и обработки дополнительной статистики и её дальнейшего научного обоснования. В условиях цифровой трансформации образовательных услуг, любые новые данные о грамотном использовании дистанционных технологий способны дополнить и разнообразить форматы межвузовского и международного взаимодействия преподавателей и студентов.

Литература

1. Аввакумова И.В., Циликава М.С. Обучение на английском языке. За и против. В сборнике:

Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. Сборник статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции. Ответственный редактор Н.В. Бутылов. 2018. С. 42–46.

2. Бернацкая М. В., Муратова О.А. К вопросу о влиянии цифровой экономики на обучение иностранному языку в вузах экономического профиля //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – № . 1.
3. Еныгин, Д.В. Зарубежный опыт педагогического дизайна: Монография / Д.В. Еныгин, В.О. Мидова, Д.И. Артеги. – Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2021. – 93 с. – ISBN 978-5-4497-1157-1.
4. Калашникова Н.А. Электронная среда как условие профессиональной подготовки будущих бакалавров //Среднее профессиональное образование. – 2019. – № . 4. – С. 18–20.
5. Моросанова В. И., Кондратюк Н.Г., Аласания Е.П. Эмоциональные состояния и самоорганизация жизни в период самоизоляции у людей с различным развитием осознанной саморегуляции //Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. – 2020. – С. 36–44.
6. Филимонова Е.Ю. Формирование системного мышления будущих экономистов в рамках преподавания дисциплины «иностраный язык» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № . 4 (147).
7. Kalabieva K. O., Borisovna M.O., Zinovieva T.Y. Lingvo-professional approach to intercultural communication and practice-oriented methods of teaching intercultural communication skills // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № . 1 (26).
8. Konyshva M. et al. Sociological aspects of university education: an evaluation of the evidence //1st International Scientific Practical Conference "The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment" (ISMGE 2019). – Atlantis Press, 2019. – С. 360–366.
9. Morozova A. L. et al. Language Mediation Development in Teaching a Foreign Language //European Journal of Contemporary Education. – 2021. – С. 684–696.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING AND STUDENT MOBILITY IN A REMOTE FORMAT

Gavrilova E.A., Ordynitseva N.G., Trostina K.V., Petrovskaya S.A., Godina Ja. Kh. REU them. G.V. Plekhanov

Guest lectures create unique platforms where speakers have the opportunity to share their valuable knowledge and unique experience, and listeners get to know firsthand the latest trends and trends in their specialty not only in their own country, but also in the world. The article discusses the role of guest lectures and master classes by foreign teachers as a pedagogical tool for the formation of general cultural and professional competencies in a non-linguistic

university in a pandemic. The statistical data obtained as a result of the study indicate that conducting guest lectures in a foreign language in a remote format promotes teaching and student mobility and helps to strengthen interuniversity ties, as well as increase students' interest and motivation in learning a foreign language and major disciplines.

Keywords: guest lectures, higher education, distance learning, foreign language, foreign teachers, teacher mobility.

References

1. Avvakumova I.V., Tsilikova M.S. Teaching in English. Pros and cons. In the collection: Actual problems of the general theory of language, translation, intercultural communication and methods of teaching foreign languages. Collection of articles based on the materials of the interuniversity student scientific-practical conference. Managing editor N.V. Bottles. 2018. S. 42–46.
2. Bernatskaya M. V., Muratova O.A. On the issue of the impact of the digital economy on teaching a foreign language in economic universities // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2019. – T. 25. – No. one.
3. Enygin, D.V. Foreign experience of pedagogical design: Monograph / D.V. Enygin, V.O. Midova, D.I. Arregi. – Moscow: IP Ar Media, 2021. – 93 p. – ISBN 978-5-4497-1157-1.
4. Kalashnikova N.A. Electronic environment as a condition for the professional training of future bachelors // Secondary vocational education. – 2019. – no. 4. – S. 18–20.
5. Morosanova V. I., Kondratyuk N.G., Alasania E.P. Emotional states and self-organization of life during self-isolation in people with different development of conscious self-regulation // Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices. – 2020. – S. 36–44.
6. Filimonova E. Yu. Formation of systemic thinking of future economists in the framework of teaching the discipline “foreign language” // News of the Volgograd State Pedagogical University. – 2020. – no. 4 (147).
7. Kalabieva K. O., Borisovna M.O., Zinovievna T.Y. Lingvo-professional approach to intercultural communication and practice-oriented methods of teaching intercultural communication skills // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2019. – T. 8. – No. 1 (26).
8. Konysheva M. et al. Sociological aspects of university education: an evaluation of the evidence // 1st International Scientific Practical Conference “The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment” (ISMGE 2019). – Atlantis Press, 2019. – P. 360–366.
9. Morozova A. L. et al. Language Mediation Development in Teaching a Foreign Language // European Journal of Contemporary Education. – 2021. – S. 684–696.

Бакшеев Андрей Иванович,

к.и.н., доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

Андренко Олег Валерьевич,

к.б.н., доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: andrenko@yandex.ru

Турчина Жанна Евгеньевна,

к.м.н., доцент, заведующий кафедрой сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: turchina-09@mail.ru

Рогачев Александр Георгиевич,

д.и.н., профессор кафедры истории и политологии, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»
E-mail: rogachevalex49@yandex.ru

Сафронов Сергей Алексеевич,

к.и.н., доцент кафедры истории России, мировых и региональных цивилизаций, Гуманитарный институт, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: Safronow63@mail.ru

Социально-гуманитарные, в том числе и исторические, дисциплины в высшей школе формируют мировоззрение студентов, дают понимание основ развития общества и обеспечивают развитие навыков непрерывного духовного самосовершенствования. Трансформация социально-гуманитарного образования набирает немалый вес при необходимости формирования мировоззрения гражданина современной России. Это обуславливает обновление содержания и номенклатуры социально-гуманитарных дисциплин, что отражается в изменении учебных планов и программ гуманитарного цикла высшего образования. Эти процессы не обошли стороной и медицинские университеты, которые должны вести подготовку разнообразных медицинских и одновременно гуманитарно-ориентированных специалистов.

В представленной работе рассмотрена актуальность преподавания курса «Всеобщая история» в медицинском вузе. В статье освещены специфические цели преподавания исторических дисциплин, отражена важная роль курса «Всеобщая история» в формировании исторического сознания и гражданской позиции будущих медиков, необходимость построения программы курса «Всеобщая история» на принципах историзма, дано обоснование необходимости знания будущим врачом основных вех всеобщей истории.

Также авторами сделан вывод о том, что преподавание курса «Всеобщая история» в медицинском вузе дает студентам-медикам возможность усвоить знания о социально-экономическом и политическом развитии мира с древнейших времен до настоящего времени, правильно понять многомерность исторического опыта.

Ключевые слова: медицинский вуз, социально-гуманитарные дисциплины; исторические дисциплины; преподавание курса «Всеобщая история»; историческое сознание, гражданская позиция, патриотизм.

Цель исследования

Цель статьи – обосновать актуальность и важность преподавания курса «Всеобщая история» в медицинском вузе.

Материалы и методы исследования

В процессе работы был использован информационный материал по проблеме исследования, который обработан с использованием методов анализа научной литературы с учетом принципов системного подхода и системного анализа.

Результаты исследования

Современный врач реализуется в социуме не только как профессионал, но и как гражданин, руководитель, житель определенного региона и населенного пункта, участник социального взаимодействия, субъект социальных отношений, носитель значительного количества знаний и тому подобное. Большое число социальных ролей, которые выполняет современный специалист-медик с дипломом о высшем образовании, актуализирует его потребность в значительных по объему и разнообразных по содержанию и направленности общественных и гуманитарных знаниях, умениях и навыках. Только при наличии такого потенциала, врач может задействовать свои лучшие интеллектуальные и моральные качества, творческие способности, которые способствуют самореализации личности и в профессии, и в социуме.

В течение последнего десятилетия содержание социально-гуманитарного образования в вузах (в том числе и медицинских), система и методика обучения обществознанию студентов были предметом серьезной профессиональной дискуссии.

Учитывая общественно-политические события, требования к формированию социально-гуманитарной компетентности выпускников медицинских вузов, профессорско-преподавательский состав медицинских университетов в последние годы столкнулся с необходимостью кардинального совершенствования содержания и методик обучения [1].

Как нам представляется, проблемы развития высшего образования на протяжении многих лет являются предметом исследования многих и российских и зарубежных ученых. Так, теоретико-методологические основы модернизации содержания гуманитарного образования в высшей школе в последние годы исследованы в работах Д.А. Ендовицкого и О.П. Кондауровой [2, 3]. Учеными-методистами Л.Б. Кулеминой и О.М. Гильмутдиновой [4, 5] подробно изучались проблемы методи-

ки преподавания исторических дисциплин в высшей школе. В исследованиях И.В. Амбарцумова, А.Ф. Гавриленкова, Э.Ш. Бекировой и Л.И. Редькиной [6, 7] показано определяющее влияние социально-гуманитарных дисциплин на формирование личности студента, как будущего специалиста. Отдельные аспекты преподавания этих дисциплин в медицинских вузах стали предметом исследования Н.А. Мицюк, Л.А. Пинской, Е.А. Шаровариной [8].

Вместе с тем, на наш взгляд, исследователями до сих пор четко не обоснована актуальность преподавания курса «Всеобщая история» именно в медицинском вузе; неразрешимыми остаются противоречия между необходимостью изучения в медицинских университетах исторических дисциплин и неопределенностью их оптимальной номенклатуры.

А.Д. Доника [9] считает, что в условиях глобализации, в которой живет весь мир, высшее медицинское образование приобретает новые функции и задачи. С одной стороны, его задачей остается подготовка опытных специалистов для современного мирового рынка труда. С другой стороны – формирование у молодых людей способности противостоять примитивизации мышления и развивать глубокое теоретическое, творческое мышление, в том числе, через приобщение к опыту прошлого.

Особую роль в реализации этих задач играют исторические дисциплины, которые, по мнению О.М. Гильмутдиновой [5], формируют ряд основных, фундаментальных морально-этических императивов: общечеловеческие ценности; национально-ориентированные ценности; ценности современного мира. Именно эти ценности позволяют на основе системы гуманитарного образования определить и привить молодым людям культ гармонично развитого человека – образованной, культурной, физически и морально здоровой, социально ориентированной творческой личности с активной социально-политической позицией в обществе.

Именно в студенческие годы формируется человеческая личность, общественное сознание, гражданская позиция. Молодежь активно привлекается к общественной, воспитательной работе, в которой возникает острая потребность формулировать и отстаивать собственные убеждения и мнения. Следовательно, определенное «историческое сознание», приобретенное в школе, должно трансформироваться в новое качество – превращаться в позицию гражданина России. И здесь недостаточно знания даже хорошо изученных школьных уроков. Их нужно по-новому переосмыслить, понять связь прошлого с повседневностью, постоянно пользоваться уроками истории в жизни [4].

Специфика формирования гражданской позиции студентов в образовательной среде медицинского вуза состоит в том, что, осуществляясь в целостном учебно-воспитательном процессе,

оно пронизывает этот учебный процесс со всеми его формами и методами, внеаудиторную воспитательную работу, научно-исследовательскую работу студентов, практическую подготовку и тому подобное [10, 11].

В свою очередь, сам студент-медик является активным субъектом воспитания, трансформируя содержание профессионального образования, осуществляя анализ собственных действий относительно своей позиции в отношении государственных, общественных интересов и т.д. [3]. Кроме того, результаты разноаспектных исследований доказывают, что именно студенты находятся на том возрастном этапе, который является чувствительным для осознания гражданских ценностей общества и осмысления приоритетов общественной культуры [12].

Очевидно, что значительное влияние на формирование гражданской позиции студентов осуществляет учебная дисциплина «Всеобщая история», определенная отраслевыми стандартами высшего образования как нормативная дисциплина социально-гуманитарного цикла для медицинских вузов.

В последнее время появилось немало научных и научно-популярных работ (как историков прошлого, так и современных), где представлены материалы дискуссионного или полемического характера, требующие уточнений, углубления, иногда в определенной степени политизированные. В этой связи, как нам представляется, только изложенная в проблемно-хронологическом плане на базе современной историографии такая учебная дисциплина как «Всеобщая история» дает студентам возможность усвоить знания о социально-экономическом, политическом и культурном развитии мира с древнейших времен до настоящего времени, многомерность исторического опыта.

Отметим также, что программа курса «Всеобщая история» в медицинском вузе должно строиться на принципах историзма, а не идеологических догм, что способствует решению таких задач, как научить студентов думать, анализировать, видеть исторические события в их развитии и взаимосвязях, использовать знания таких тесно связанных с историей наук, как философия, политология, социология, биоэтика и др.

Думается, что давно нуждается в обновлении и методика преподавания исторических дисциплин. Особенно в контексте внедрения личностного подхода и привлечения информационных технологий. Значительно активнее должны использоваться интернет-технологии. Э.Ш. Бекирова, Л.И. Редькина [7] отмечают, что историческое знание, оценки, выводы, которые делегируются студенту через преподавание исторических дисциплин, должны иметь «характер приращивания». К тому же, преподавание этих дисциплин в вузе, в том числе курса «Всеобщая история», должно носить диалогический характер в форме: а) диалога студента с преподавателем-историком; б) диалога студента с учебным пособием; в) диалога

студента со своей исторической памятью, сложившейся в средней школе и обновляемой в процессе изучения истории в вузе; г) диалога студента с социально-историческим опытом, который существует в форме социальных стереотипов массового сознания, общественно-бытовых мифологем и др.

А.Ю. Суслов со своими соавторами [13] подчеркивает, что преподавание исторических дисциплин в вузах имеет существенные отличия по сравнению со школой, а именно:

1. Обобщающий характер. Опираясь на фактологическую базу, заложенную средней школой, преподаватель вуза (в том числе и медицинского) должен дать студентам общее представление об историческом процессе с древнейших времен до современности, выявить основные тенденции исторического развития, показать место России в контексте общемировой истории.

2. Высокий научный уровень, который, как правило, определяется квалификацией преподавателя, наличием у него ученой степени, звания его личным участием в научных разработках гуманитарной кафедры.

3. Мировоззренческий характер. Формирование гражданской позиции начинается, безусловно, с детства, но решающим этапом ее формирования становятся именно юношеские (студенческие) годы.

При этом надо учитывать, что значительный объем учебного материала студентам приходится прорабатывать самостоятельно, ведь в современном медицинском вузе (да и не только медицинском) часы на самостоятельную подготовку постоянно увеличиваются за счет аудиторных часов. В связи с этим, особенно актуальным становится переход к активным методам обучения, высокая степень гибкости и адаптивности которых позволяет эффективно использовать их в различных ситуациях учебного процесса в медицинском вузе.

Бесспорно, такой процесс должен обязательно базироваться на обоснованном сочетании различных методов и приемов. При относительном приоритете активных методов на занятиях по курсу «Всеобщая история» должны занять надлежащее место и лекции, и семинарские занятия, и самостоятельная работа над книгой, и, конечно, индивидуальная практическая работа студентов под руководством преподавателя-историка. Думается, что только органическое единство всех методов обучения обеспечивает учебному процессу необходимую гибкость и производительность, что делает его действительно проблемным по содержанию и эффективным по форме [14].

Таким образом, ответ на вопрос: «Для чего будущему врачу знания по всеобщей истории?» представляется нам таким:

- во-первых, с познавательной целью, поскольку знание всеобщей истории является характерным признаком образованности человека;
- во-вторых, с мировоззренческой целью, поскольку, изучая всеобщую историю, студент

овладевает общими научными методами познания объективного бытия, которые пригодятся ему при изучении других наук и в его деятельности после окончания вуза;

- в-третьих, с прикладной целью, поскольку история как наука, выявляя на основе теоретического осознания исторических фактов закономерности развития общества, помогает разработать научно обоснованный политический курс, предотвращать субъективные решения.

Специалисты с высшим образованием с самого начала или со временем, будут работать с людьми, возглавлять медицинские коллективы, проводить в них воспитательную и мобилизующую работу, и для убеждения в правильности решений или намерений руководителя решающим может стать обращение к фактам исторических событий, опыту прошлого, то есть непосредственное использование исторических знаний. Даже для рядового врача достоверная историческая информация может стать полезной для его карьерного роста. Общественная активность и политическая зрелость укрепят доверие к нему и обеспечат успех в профессиональной деятельности. Всего этого нельзя достичь без знания прошлого исторического мирового опыта;

- и, наконец, с воспитательной целью, поскольку история, помимо научной нагрузки, несет в себе информацию ментального содержания. Знание всемирной истории и места России в контексте общемировой истории формирует лучшие гражданские качества будущих специалистов-медиков: высокую нравственность, осознание долга перед обществом, чувство патриотизма [15].

Заключение

Таким образом, важной составляющей образования в медицинских вузах является учебный курс «Всеобщая история». Изучение курса «Всеобщая история» направлено на повышение научно-теоретического уровня, общей культуры, эрудиции, мировоззренческой зрелости современных специалистов-медиков; приобретение ими комплекса исторических знаний и развитие аналитического мышления. Овладение студентом содержательным минимумом по курсу «Всеобщая история» должно способствовать личностному развитию студента, его формированию как специалиста, который не только выполняет на необходимом профессиональном уровне свои задачи, но и не отчужден от универсального исторического миропонимания, нравственных и эстетических ценностей прошлых культур.

Содержание курса «Всеобщая история» составляют сведения соответствующей науки, изложенные в проблемно-хронологическом плане на базе современной отечественной и зарубежной науки. Такое содержание дает студентам возможность усвоить знания о социально-экономическом и политическом развитии мира с древнейших времен до настоящего времени, многомерность исто-

рического опыта, уроки создания и функционирования различных государств и тому подобное. В современных условиях студентам важно осмыслить мировой исторический путь на принципах научной объективности, без фальсификаций этого вопроса.

Знания материала по курсу «Всеобщая история» имеют большое практическое значение, они учат студентов-медиков критически, самостоятельно мыслить, уметь анализировать зарубежное прошлое и настоящее, использовать исторический опыт для решения актуальных проблем общественной жизни.

Литература

1. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е., Нор О.В. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессии медицинского работника // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика» Гл. ред. С.Ю. Никулина. – 2020. – С. 328–334.
2. Ендовицкий Д.А. Гуманитарная составляющая подготовки специалистов // Вестник ВГУ. 2016. № 1. С. 5–9.
3. Кондаурова О.П. Проблемы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях // Вестник ВГУ. 2017. № 4. С. 79–82.
4. Кулемина Л.Б. Преподавание истории в условиях гуманизации и гуманитаризации высшего образования в России // Образование и право. 2017. № 9. С. 57–63.
5. Гильмутдинова О.М. О некоторых аспектах методики преподавания истории в вузе // Вестник КГЭУ. 2013. № 4 (19). С. 116–118.
6. Амбарцумов И.В., Гавриленков А.Ф. Предмет «история» с точки зрения студентов непрофильных факультетов и заведений // Гуманитарный научный вестник. 2019. № 2. С. 1–10.
7. Бекирова Э.Ш., Редькина Л.И. Инновационные педагогические технологии, методы и формы активизации познавательной активности студентов в контексте преподавания истории в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64(2). С. 21–24.
8. Мицюк Н.А., Пинская Л.А., Шароварина Е.А. Новые подходы к преподаванию курса «Истории России» в медицинском вузе // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2011. № 4. С. 90–93
9. Доника А.Д. Проблема формирования этических регуляторов профессиональной деятельности врача // Биоэтика. 2015. № 1 (15). С. 58–60.
10. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Gusarenko V.V., Rakhinsky D.V., Rukavitsyna E.A., Ber-shadskaya S.V. Euthanasia and Human Right to Life in International and National Law // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7. – № S2–2. – Pp. 329–341.
11. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Galaktionova M. Yu., Gusarenko V.V., Rakhinsky D.V., Shepel'eva J.S. Legal status of bioethics: international experience and national characteristics // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7. – № S3–3. – Pp. 198–207.
12. Бакшеев А.И. Нравственные традиции и их роль в воспитании молодого поколения // Проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования: сб. ст. – Красноярск: ГОУ ВПО «Гос. ун-т цвет. металлов и золота». – 2006. – Вып. 12. – С. 81–85.
13. Суслов А.Ю., Салимгареев М.В., Хамматов Ш.С. Инновационные методы преподавания истории в современном вузе // Образование и наука. 2017. Том 19. № 9. С. 70–85.
14. Бекирова Э.Ш., Егорова Ю.Н. Организация самостоятельной работы студентов на занятиях по истории как средство формирования личностного и профессионального саморазвития // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–1. С. 38–41.
15. Бакшеев А.И. Необходимость воспитания личностных качеств будущего врача в медицинском вузе // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика». Гл. ред. С.Ю. Никулина. КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого. – Красноярск, 2018. – С. 381–386.

THE RELEVANCE OF TEACHING THE COURSE “UNIVERSAL HISTORY” AT A MEDICAL UNIVERSITY

Baksheev A.I., Andrenko O.V., Turchina Zh.E., Rogachev A.G., Safronov S.A.
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voyno-Yasenetsky;
Krasnoyarsk State Agrarian University; Siberian Federal University

Socio-humanitarian, including historical, disciplines in higher education form the worldview of students, give an understanding of the foundations of the development of society and ensure the development of skills of continuous spiritual self-improvement. The transformation of social and humanitarian education is gaining considerable weight when it is necessary to form the worldview of a citizen of modern Russia. This determines the updating of the content and nomenclature of social and humanitarian disciplines, which is reflected in the change of curricula and programs of the humanities cycle of higher education. These processes have not spared medical universities, which should train a variety of medical and humanitarian-oriented specialists at the same time.

In the presented work, the relevance of teaching the course “Universal History” at a medical university is considered. The article highlights the specific goals of teaching historical disciplines, reflects the important role of the course “Universal History” in the formation of historical consciousness and the civic position of future physicians, the need to build the program of the course “Universal History” on the principles of historicism, substantiates the need for a future doctor to know the main milestones of universal history.

The authors also concluded that teaching the course “Universal History” at a medical university gives medical students the opportunity to acquire knowledge about the socio-economic and political development of the world from ancient times to the present, to correctly understand the multidimensionality of historical experience.

Keywords: medical university, social and humanitarian disciplines; historical disciplines; teaching of the course “Universal History”, historical consciousness, citizenship, patriotism.

References

1. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Nor O.V. Formation of communicative competence as the main component of the profession of a medical worker // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Ser. “University pedagogy”, Editor-in-Chief S. Yu. Nikulin. – 2020. – pp. 328–334.
2. Endovitsky D.A. The humanitarian component of training specialists // Bulletin of VSU. 2016. No. 1. pp. 5–9.
3. Kondaurova O.P. Problems of teaching social and humanitarian disciplines in higher educational institutions // Bulletin of VSU. 2017. No. 4. pp. 79–82.
4. Kulemina L.B. Teaching history in the conditions of humanization and humanitarization of higher education in Russia // Education and Law. 2017. No. 9. pp. 57–63.
5. Gilmutdinova O.M. On some aspects of the methodology of teaching history at the university // Vestnik KSEU. 2013. No. 4 (19). pp. 116–118.
6. Ambartsumov I.V., Gavrilentov A.F. The subject “history” from the point of view of non-core students
6. Ambartsumov I.V., Gavrilentov A.F. The subject “history” from the point of view of students of non-core faculties and institutions // Humanitarian scientific Bulletin. 2019. No. 2. pp. 1–10.
7. Bekirova E. Sh., Redkina L.I. Innovative pedagogical technologies, methods and forms of activation of cognitive activity of students in the context of teaching history in higher school // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 64(2). pp. 21–24.
8. Mitsuk N.A., Pinskaya L.A., Sharovarina E.A. New approaches to teaching the course “History of Russia” at a medical university // Bulletin of the Smolensk State Medical Academy. 2011. No. 4. pp. 90–93
9. Donika A.D. The problem of the formation of ethical regulators of a doctor’s professional activity // Bioethics. 2015. No. 1 (15). pp. 58–60.
10. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Gusarenko V.V., Rakhinsky D.V., Rukavitsyna E.A., Bershadskaya S.V. Euthanasia and Human Right to Life in International and National Law // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7. – № S2–2. – Pp. 329–341.
11. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Galaktionova M. Yu., Gusarenko V.V., Rakhinsky D.V., Shepeleva J.S. Legal status of bioethics: international experience and national characteristics // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7. – № S3–3. – Pp. 198–207.
12. Baksheev A.I. Moral traditions and their role in the education of the younger generation // Problems of training specialists in the system of continuing education: Sat. Art. – Krasnoyarsk: GOU VPO “State University color. metals and gold”. – 2006. – Vol. 12. – pp. 81–85.
13. Suslov A. Yu., Salimgareev M.V., Hammatov S.S. Innovative methods of teaching history in a modern university // Education and Science. 2017. Volume 19. No. 9. pp. 70–85.
14. Bekirova E. Sh., Egorova Yu.N. Organization of independent work of students in history classes as a means of forming personal and professional self-development // Problems of modern pedagogical education. 2019. No.63–1. pp.38–41.
15. Baksheev A.I. The necessity of educating the personal qualities of a future doctor in a medical university // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Collection of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. “University pedagogy”. Editor-in-chief S.Y. Nikulin. KrasSMU named after Prof. V.F.

Критерии постановки учебных целей для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку

Фадеева Людмила Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-Mail: lw_fadejewa@mail.ru

Шмелева Ольга Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Академия государственной противопожарной службы МЧС России
E-Mail: shmeleva_on@mail.ru

Минаева Юлия Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Астраханский государственный медицинский университет Минздрава России
E-Mail: jw_minaewa@yandex.ru

Реализация компетентного подхода к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе направлена на интеграцию языковой и профильной подготовки обучающихся. В федеральных государственных стандартах высшего образования нового поколения ставится задача сформировать ключевые компетенции будущего конкурентоспособного специалиста, готового к самостоятельной профессиональной деятельности. В число ключевых компетенций входит и иноязычная коммуникативная компетенция. Формирование этой компетенции у обучающихся является таким образом основной целью изучения иностранного языка в учреждениях высшего профессионального образования. Статья посвящена выявлению критериев постановки учебных целей для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Дается определение учебных целей в познавательном, развивающем, воспитательном, учебном и профессиональном аспектах. Рассматривается иерархия дидактических целей, особенности формулирования развивающих и воспитательных целей в рамках обучения иностранному языку в профессиональной сфере.

Ключевые слова: целеполагание; учебная цель; профессионально-ориентированный иностранный язык; дидактическая цель; критерии формулирования целей.

Реализация компетентного подхода к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе направлена на интеграцию языковой и профильной подготовки обучающихся. В Федеральных государственных стандартах высшего образования нового поколения ставится задача сформировать ключевые компетенции будущего конкурентоспособного специалиста, готового к самостоятельной профессиональной деятельности. В число ключевых компетенций, которыми должен обладать такой специалист, входит и иноязычная коммуникативная компетенция. Формирование и дальнейшее развитие этой компетенции у обучающихся является основной целью изучения иностранного языка в учреждениях высшего профессионального образования. Успешная реализация названной цели, как отмечает Т.В. Ежова, «подразумевает решение следующих задач: 1) формирование суммы знаний, необходимых для эффективного осуществления иноязычного профессионального взаимодействия, включающих знания в области лексики, грамматики, фонетики изучаемого языка; 2) формирование умений и навыков реального и виртуального делового общения с представителями других лингвокультурных общностей; 3) восприятие и понимание иноязычных текстов, необходимых для решения производственных задач; 4) знание особенностей вербального и невербального поведения представителей иноязычного профессионального сообщества» [1].

Эта цель и задачи должны комплексно реализовываться в рамках базовой дисциплины «Иностранный язык» и ее различных вариациях, которые по-разному называются в различных вузах, например, «*Профессионально-ориентированный иностранный язык*», «*Иностранный язык в профессиональной деятельности*» (РЭУ им. Г.В. Плеханова), «*Иностранный язык в профессиональной сфере*» (АГПС МЧС РФ), «*Иностранный язык и основы медицинской терминологии*» (Астраханский ГМУ) и т.п. При этом, необходимо отметить, что в учебных планах этих дисциплин в неязыковых вузах, как правило, выделяется недостаточное, на наш взгляд, количество аудиторных часов, чтобы качественно сформировать у обучающихся иноязычную компетенцию.

Умения преподавателя иностранного языка грамотно спланировать и организовать учебный процесс по изучению своей дисциплины занимают здесь ключевое место, поскольку правильно расставленные акценты определяют не только эффективность изучения учебного материала,

но и являются ступенями в развитии самих обучающихся. Обучающиеся всегда должны видеть магистральную идею учебного курса и её связь с практикой. В таких условиях задача преподавателя состоит в том, чтобы быть проводником обучающихся к достижению их общекультурных и профессиональных компетенций.

Правильная постановка цели каждого урока позволяет спланировать конечный желаемый результат, который необходимо получить в ходе учебной деятельности обучающегося под воздействием дидактической деятельности педагога в конкретный промежуток времени. Однако, как показывает наша педагогическая практика, наибольшую трудность при планировании учебно-воспитательной работы представляет именно формулирование целей урока, особенно если у преподавателя дисциплины отсутствуют готовые руководящие материалы и методические разработки. Результатом некорректно поставленных целей является «немалое количество логических и грамматических ошибок, отрицательно влияющих на степень усвоения изучаемого материала» [5, с. 67].

Чтобы правильно сформулировать цель занятия, в первую очередь необходимо определить ее критерии. При постановке целей урока важно помнить, что «цель – это предполагаемый результат, соответственно цель должна быть сформулирована четко, понятно, должна быть реальной, достижимой, конкретной и проверяемой. Урок – это логически и организационно законченный, целостный, ограниченный целью, содержанием и временем отрезок учебно-воспитательного процесса. Таким образом, первая ошибка при формулировании цели – это несоответствие объема учебно-воспитательной работы и времени, отведенного на нее. Объем работы, обозначенный в формулировке цели, должен соответствовать времени, выделенному на эту работу» [5, с. 65]. Кроме того, учебные цели, сформулированные чрезмерно сложно и многословно, не эффективны в учебном процессе и препятствуют успешному достижению результата. Следующую ошибку, как справедливо отмечает Н.В. Силантьев, можно считать «грамматической (и в то же время речевой). Постановка цели и ее достижение предусматривают выполнение определенных действий, например, «закрепить пройденный материал» и т.д. Доминантное слово в формулировке цели должно быть выражено простым глаголом, который обозначает последовательные действия на пути от незнания к знанию, и фактически повторяется при переходе на новый этап: познакомиться, расширить, углубить, повторить, закрепить, систематизировать, обобщить, сравнить, подготовиться, проверить и некоторые другие. Цель ставится для того, чтобы ее достичь, осуществить, поэтому уместно формулировать учебные цели с помощью глаголов совершенного вида. Именно глагол совершенного вида является той категориальной формой, которая способна выразить значение достижения действия до конца. При постановке цели следует

четко разграничивать понятия «цель» и «средства для достижения этой цели», а также «цель» и «задачи, обоснованные этой целью». Цель является предполагаемым результатом деятельности, а задача – это этапная цель, заданная в конкретных условиях. Если к формулировке цели можно поставить вопрос «Зачем, с какой целью?», значит, это не цель. Доминантная аспектная цель должна быть одна, а задач, вытекающих из нее, столько, сколько преподаватель сможет обосновать» [5, с. 67].

Целеполагание на «уровне единичного занятия должно подчиняться общей цели обучения – формированию общекультурных и профессиональных компетенций, отраженных в ФГОС» [2, с. 50]. В качестве методологической основы постановки цели известные отечественные ученые в области методики преподавания иностранных языков Пасов Е.И. и Кузовлева Н. Е выделяют подходы, согласно которым «каждый урок реализуется в нескольких измерениях:

1) познавательный аспект: познание культуры народа, включая его язык как неотъемлемый компонент этой культуры в ее диалоге с родной культурой;

2) развивающий аспект: развитие способностей к овладению и осуществлению речевой деятельности общения;

3) воспитательный аспект: формирование нравственных качеств человека;

4) учебный аспект: овладение умениями говорить, воспринимать иноязычную речь на слух, читать и писать как средствами общения» [3, с. 9].

При разработке урока преподаватель «нередко ориентируется только на формулировку практической цели, т.е. на активизации и закреплении языкового и речевого материала» [2, с. 49] самого по себе, игнорируя при этом «коммуникативную направленность изучения иностранного языка» [2, с. 49].

Мы разделяем точку зрения О.П. Казаковой, что «профессиональный аспект должен доминировать при обучении иностранным языкам для специальных целей, определять содержание всех остальных. Важно отметить, содержание иноязычного образования разных специалистов не может быть одинаковым, оно будет иметь различную структуру, опираться на разные формы учебной деятельности. Именно профессиональный аспект станет ограничителем при отборе языкового и речевого материала, средств обучения, выборе форм работы на занятии и форм организации самостоятельной работы» [2, с. 52].

Все перечисленные выше аспекты находят своё воплощение в **триединой цели урока**. Это сложная составная цель, систематизирующий стержень, состоящий из дидактических (образовательных или учебно-познавательных), развивающих и воспитательных целей. Государственный образовательный стандарт чётко определил уровни усвоения знаний обучающимися. Учебные цели должны быть сформулированы научно достоверно, понятно (для обучаемых данного возраста),

логически непротиворечиво и грамматически правильно.

Дидактические цели имеют различные уровни, в зависимости от степени усвоения учебного материала. Первый уровень усвоения предполагает репродуктивную технологию обучения, когда преподаватель преподносит часть материала для знакомства с ним, чтобы обучаемые имели общее представление об объекте изучения, могли распознать среди подобных, соотнести с ними. Соответственно, цель может быть сформулирована, например, так: *познакомить с системой форм глагола изучаемого иностранного языка*.

Второй уровень усвоения – это алгоритмический уровень воспроизведения знаний, т.е. репродуктивных действий по памяти, например, пересказа. Цели могут быть сформулированы так: *изучить грамматический материал по теме, повторить правило, закрепить его, проконтролировать усвоение нового учебного материала* и т.п.

Третий уровень усвоения характеризуется способностью обучающегося применять усвоенные знания в практической деятельности на множестве объектов, трансформировать полученные знания для создания субъективно новой информации, т.е. эвристический уровень умений и навыков. Примеры формулировок учебных целей данного уровня: *систематизировать знания по изучаемой теме, обобщить, применить, способствовать* и т.п.

Образовательные цели насыщают занятия по иностранному языку культурологическим содержанием и расширяют кругозор обучаемого. Результатом достижения учебно-познавательной цели является получение знаний об обществе, стране, культуре, истории, реалиях, традициях страны изучаемого языка, а также знаний в профессионально значимых областях. На более продвинутом уровне освоения учебного материала возможно «приобретение опыта творческой, поисковой деятельности, развитие языкового чутья, а также интеллектуальных, познавательных и творческих способностей, формирование навыков самообразования по иностранному языку» [4, с. 856].

Постановка развивающих целей урока способствует развитию психологических качеств личности, интеллекта (память, логическое мышление, познавательные умения). Каждому преподавателю известна древняя мудрость, высказанная античным философом Плутархом: «Ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь, а зажечь факел может лишь тот, кто сам горит». Поэтому задача преподавателя не просто передать сумму знаний по теме, а научить эти знания применять в жизни, развить волю и самостоятельность обучаемого, профессиональные задатки и способности. Грамотно поставленные преподавателем развивающие учебные цели разовьют у обучающихся способность оперировать знаниями: анализировать, сравнивать, оценивать, выделять главное. Тогда занятие будет не просто учебным, а развивающим [6]. Примером развивающих целей могут служить следующие

формулировки: *способствовать развитию навыков аудирования, развивать навыки поискового чтения* и т.п.

Воспитательная цель урока заключается в формировании средствами иностранного языка таких навыков, убеждений и качеств личности как активность, любознательность, целеустремленность, трудолюбие, самокритичность. Воспитательная цель не должна быть формальной. Её основу составляет формирование моральных принципов, чувства человеческого достоинства, дисциплинированности, работоспособности, осознанного отношения к выбранной профессии, потребности в практическом применении знаний иностранного языка в будущей профессии. Примеры воспитательных целей: *создать условия для воспитания интереса к будущей профессии; организовать ситуации по формированию сознательной дисциплины и норм поведения*.

Для самопроверки преподавателя в отношении «правильности» сформулированной цели и планирования занятия О.П. Казакова предлагает ряд контрольных положений: «1. В плане отражается многоаспектность цели через ее аспекты. 2. Цель сформулирована ясно, кратко и четко. 3. Цель определяет конечный результат урока. Результат представлен в действиях студентов. 4. Практическая цель носит коммуникативный характер. 5. Цель конкретного урока соотносится с целью всего комплекса уроков. 6. Задачи раскрывают / конкретизируют содержание общей цели. 7. В цели конкретизируется материал урока, что обеспечивает неповторяемость каждого урока. 8. Каждое действие направлено на достижение поставленной цели (адекватность упражнений поставленной цели). Предлагаемый raster для самопроверки позволит преподавателю системно оценить свою педагогическую деятельность и, возможно, найти пути повышения эффективности каждого урока и всего учебного процесса» [2, с. 53].

Таким образом, совокупность дидактических, развивающих и воспитательных целей составляет комплексную учебную цель профессионально-ориентированного урока иностранного языка. Для правильной формулировки учебных целей необходимо придерживаться следующих критериев: цель должна быть реальной, достижимой, конкретной, кратко сформулированной с помощью глаголов совершенного вида, обозримой и измеряемой. Что касается языкового оформления, то цели компетентностно-ориентированного учебного занятия должны состоять из: 1) глагола совершенного вида, отражающего тот когнитивный уровень, который необходимо достичь обучающемуся; 2) выраженного существительным объекта (предмета), к которому относится действие и 3) наречия, определяющего качество действия.

Литература

1. Ежова Т.В. Цели и задачи профессионально ориентированного обучения иностранному

языку в неязыковом вузе / Т.В. Ежова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2017. № 3(23). С. 294–300.

2. Казакова О.П. Многоаспектность цели занятия по иностранному языку для специальных целей / О.П. Казакова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014, № 3. С. 48–53.
3. Пассов Е. И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
4. Романова И. В., Минаева Ю.В. Креативный подход в обучении иностранному языку / И.В. Романова, Ю.В. Минаева // Инновации. Наука. Образование. 2021, № 29. С. 855–861.
5. Силантьев Н.В. Логика и грамматика при формулировании целей урока / Н.В. Силантьев // Грани познания. Волгоград, 2010. № 1 (6). С. 65–68.
6. Фадеева Л.В. Методические принципы изучения устной речи / Л.В. Фадеева // Слово немецкое и русское: аспекты изучения: Материалы международной конференции, посвящённой юбилею профессора В.Д. Девкина. М.: «Прометей» МПГУ, 2005. С. 362–366.

CRITERIA FOR SETTING LEARNING GOALS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

Fadeeva L.V., Shmeleva O.N., Minaeva Y.V.

Plekhanov Russian University of Economics; State Fire Academy of EMERCOM of Russia; Astrakhan State Medical University of the Ministry of Health of Russia

The article is devoted to the identification of criteria for setting learning objectives in teaching foreign languages for specific purposes. The definition of learning objectives in the cognitive, developing, educational and professional aspects is given. The authors consider the hierarchy of didactic objectives, the specifics of formulating developmental and learning objectives in the framework of teaching a foreign language for specific purposes.

Keywords: setting learning objectives; learning objective; foreign languages for professional purposes; didactic objective; criteria for formulating objectives.

References

1. Ezhova T.V. The goals and objectives of professionally oriented foreign language education in the non-linguistic higher education institution / T.V. Ezhova // Vestnik of Orenburg State Pedagogical University. Electronic Scientific Journal, 2017, no. 3, pp. 294–300. Available at: http://www.vestospu.ru/archive/2017/articles/27_23_2017.pdf.
2. Kazakova O.P. Goal aspects of LSP-Lessons / O.P. Kazakova // Actual problems of German studies, romance and Russian studies. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2014, No. 3, pp. 48–53.
3. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Foreign language lesson. Rostov-on-Don: Phoenix; M.: Glossa-Press, 2010. 640 p.
4. Romanova I.V., Minaeva Yu.V. Creative approach to teaching a foreign language / I.V. Romanova, Yu.V. Minaeva // Innovations. The science. Education. 2021, No. 29. S. 855–861.
5. Silantiev N.V. Logic and grammar in formulating the objectives of the lesson / N.V. Silantiev // Facets of knowledge. Volgograd, 2010. No. 1 (6). pp. 65–68.
6. Fadeeva L.V. Methodical principles of the study of oral speech / L.V. Fadeeva // German and Russian Words: Aspects of Study: Proceedings of the International Conference Dedicated to the Anniversary of Professor V.D. Devkin. M.: "Prometheus" MSGU, 2005. S. 362–366.

Педагогическая рефлексия как фактор раскрытия педагогического потенциала художественных произведений на занятиях по педагогике

Башун Ольга Владимировна,

доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга»
E-mail: bashunolga@mail.ru

В статье представлены вопросы и задания для обсуждения на практических занятиях по педагогике. Автор считает, что педагогическая рефлексия после просмотра художественного фильма; прочтения книги; анализа педагогических ситуаций даст возможность организовать со студентами дискуссию, конференцию, беседу, что позволит занятию по педагогике стать более гуманистичным, перейти от педагогики формализма к педагогике человекопонимания и человеколюбия. Педагогические ситуации, представленные в художественных произведениях, могут эмоционально затронуть студента, поставить педагогическую задачу, стимулировать поиск ее решения. Подготовка к практическим занятиям, а также презентация своего труда группе поможет реализовать личностно-ориентированный и деятельностный подходы в преподавании педагогики.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, практические занятия, потенциал произведений художественной литературы, документального и художественного кинематографа.

Сегодня педагогическое знание остается теоретическим. Оно предстает перед студентами, у которых в подавляющем большинстве нет ни профессионального опыта, ни опыта собственных родительских отношений, как знание монологическое, «молчаливое», отчужденное от человека, от ребенка, от проблем их становления, от реальной действительности. Обилие идеальных сущностей, теоретических конструктов различного рода создает преграду между знанием и воспринимающим его человеком. Ценностную природу такого знания осознать бывает очень трудно.

Источником собственно педагогических компетенций может явиться работа студента на практических, семинарских, лабораторных и самостоятельных занятиях. Подготовка к практическим занятиям, а также презентация своего труда группе поможет реализовать личностно-ориентированный и деятельностный подходы в преподавании педагогики.

Обучение становится двусторонним процессом, если преподавателю удастся стать руководителем и организатором познавательной деятельности студентов, а не только информатором. Задача студента – самостоятельная творческая учебная деятельность. Для более глубокого усвоения теоретических знаний, формирования умений и навыков, осуществления связи теории с практикой важно систематически подкреплять полученные знания, постоянно анализировать на основе теоретических знаний явления и факты педагогической практики. Предлагаемые педагогические ситуации, задания и задачи могут помочь студентам в формировании и развитии профессиональных компетенций.

Большим педагогическим потенциалом на наш взгляд обладает анализ произведений художественной литературы, документального и художественного кинематографа. В качестве примера приведем задания для студентов на практических и семинарских занятиях по курсу «Теория и методика воспитания» по теме «Педагогика индивидуального воспитания ребенка», «Перевоспитание», «Патриотическое воспитание», «Формирование толерантности у школьников».

Педагогическая рефлексия после просмотра художественного фильма режиссёра Евгения Ташкова «Уроки французского», в основе которого рассказ «Уроки французского» Валентина Распутина.

Вопросы для обсуждения:

1. В какое время происходит действие рассказа? Назовите приметы этого времени в рассказе.
2. Вам нравится герой рассказа? Его характер? Перечислите человеческие качества героя рассказа. В каких эпизодах повествования черты характера героя проявляются особенно ярко?
3. Фрагмент с пропажей продуктов что говорит о характере героя?
4. Почему герой никому не сказал о том, что кто-то таскает у него хлеб и картошку?
5. Лидия Михайловна стала дополнительно заниматься с парнишкой, почему?
6. «Непедагогический поступок» Лидии Михайловны, так ли непедагогичен? Каковы мотивы Лидии Михайловны в игре на деньги со своим учеником? Как началась и закончилась игра?
7. Лидия Михайловна могла объяснить все директору? Почему она этого не сделала?
8. Какие нравственные уроки преподает своему ученику Лидия Михайловна?
9. Прав ли герой, считая учительницу человеком необыкновенным?
10. Какова идея рассказа?
11. Автобиографический рассказ о послевоенном детстве был впервые опубликован в 1973 году. Сам Распутин сказал о нем так: «Я написал этот рассказ в надежде, что преподанные мне в своё время уроки лягут на душу как маленького, так и взрослого читателя». Как вы считаете, является ли идея рассказа до сих пор актуальной? Интересен ли он современному читателю (зрителю)?

Педагогическая рефлексия после прочтения книги Вигдоровой Фриды Абрамовны «Дорога в жизнь» (Вигдорова Ф.А. Дорога в жизнь Изд-во: АСТ, 2011, 352 с.).

Историческая справка. С.А. Калабалин в детстве был беспризорником, профессиональным вором, участником банды, в 1920 г. оказался в тюрьме по расстрельной статье. От гибели, добившись перевода малолетнего преступника в Колонию им. М. Горького его спас А.С. Макаренко. За годы, проведённые в возглавляемой Макаренко колонии С.А. Калабалин стал одним из лучших его воспитанников, последователем и пропагандистом его педагогических методов. Семён Афанасьевич Калабалин также является прототипом Семена Карабанова в «Педагогической поэме» Макаренко.

Вопросы для обсуждения:

1. От чьего лица идет повествование? Расскажите о жизненном пути рассказчика.
2. Расскажите о первой встрече С.А. Калабалина с А.С. Макаренко. Какие педагогические приемы сразу использует педагог?
3. Почему Антон Семенович, получая молодого человека из тюрьмы с рук на руки, считал, что юридических процедур, юноша видеть не должен?
4. Рисковал ли Антон Семенович вручая ордера на хлеб, пшено, леденцы и жир, вору, которого только «вытащил» из тюрьмы? Чем? Зачем?

5. Почему Антон Семенович дал мальчику свой башлык, почему забрал? В чем педагогический смысл этого взаимодействия?
6. Герой рассказа пишет: «Только всего и было в тот вечер. Но это было очень много!» Чего было «очень много» для развития личности героя?
7. В чем заключается педагогика индивидуального воспитания ребенка у Макаренко А.С.?

Педагогическая рефлексия после просмотра художественного фильма «Пацаны», поставленного на в 1983 году режиссёром Динарой Асановой.

1. Опишите особенности подростков с девиантным поведением по следующей схеме: приблизительный возраст; характер героя, его личностные качества; поступки/проступки героя; причины возникновения девиантного поведения; вид отклоняющегося поведения; вероятность исправления.
 - Вова Киреев
 - Марго
 - Борис Шмырев
 - Саша Белоусов
 - Андрей Зайцев
 - Рублев
2. Опишите педагогов, показанных в фильме по следующей схеме: приблизительный возраст; образование, педагогическое кредо; характер; методы, приемы воспитания; стиль общения с воспитанниками; результативность педагогических воздействий.
 - Павел Васильевич
 - Олег Павлович
3. Опишите родителей (членов семей) подростков по следующей схеме: приблизительный возраст; социальный слой; материальное положение; степень и характер влияния на формирование девиаций у детей.
4. Какие пороки общества показаны в фильме?
5. Какова основная идея фильма?

Педагогическая рефлексия после просмотра художественного фильма Жан-Поля Лильенфельда «Последний урок», показанный на фестивале «Французское кино сегодня» («День юбки», 2008).

1. Какова идея фильма, сформулируйте слоган к фильму (одно или два предложения).
2. Какими качествами, на Ваш взгляд обладает Соня Бержерак, учитель французской литературы, каковы ее характер, темперамент? Аргументируйте.
3. Какие проблемы социализации личности учеников, учительницы показаны в фильме? Аргументируйте.
4. Что Вы думаете о классе, какое впечатление он производит на Вас? Какие виды девиантного поведения вы увидели в фильме?
5. Результаты каких факторов развития личности мы наблюдаем в поведении учеников? Прокомментируйте.
6. Задержка удовлетворения каких потребностей повлияла на развитие личности учеников?

7. Кто является агентами социализации для учеников?
 8. Какие механизмы развития учеников можно наблюдать?
 9. Что Вам симпатично в Соне Бержерак, как в личности, как в профессионале? Что не нравится? Какие чувства по отношению к ней вы испытываете? Меняются ли они в течение фильма?
 10. Кажется ли вам фильм правдивым, честным?
 11. Какие проблемы современного общества показаны в фильме?
 12. Почему одна из учениц, в отчаянии говорит, что «Мы все выйдем, и тогда... что тогда?? И будет все как раньше? Я хочу, чтобы мы навсегда остались в заложниках...».
 13. Что вы думаете о позиции директора школы и нескольких учителей? Какова причина этой позиции?
 14. В чем заключался «последний урок» мадам Бержерак, какова его цель, достиг ли он ее?
 15. Как вы думаете почему фильм не вышел в кинотеатрах Франции, почему на телевидение его тоже не пустили, а пресса на него единым фронтом ополчилась?
 16. Какие вопросы педагогики, социальной педагогики, психологии затронуты и раскрыты фильме.
 17. Актуален ли это фильм для России? Почему?
- Педагогическая рефлексия после просмотра документального фильма «Обыкновенный фашизм»** (режиссер – Михаил Ромм; 1965год; СС-СР) и в наше время является одним из лучших произведений мировой кинодокументалистики, разоблачающей страшное порождение XX века – германский фашизм.
- Вопросы для обсуждения:**
1. В фильме «Обыкновенный фашизм» использованы использована историческая хроника из киноархива Министерства пропаганды фашистской Германии и личного фотоархива Гитлера, а также многочисленные трофейные любительские фотоснимки личные дела эс-совцев с приложением взятых у них любительских фотоснимков. Хранились они на груди, под мундиром. Здесь сами герои, их матери, жены, дети, и тут же – повешенные, расстрелянные, запоротые, изнасилованные, изуродованные. Много фотографий женщин, насильно раздетых догола. Один любитель носил на груди несколько фотографий отрубленных голов и рук. Другой, в виде шутки, обнял за талию повешенную женщину, дважды снялся с ней. Третий нахлобучил на голову повешенному мужчине цилиндр. Четвертый всунул в рот мертвецу сигарету». О каких нравственных качествах гитлеровских солдат может идти речь, глядя на фотографии, которые они носили с собой?
 2. Основой для документального фильма «Обыкновенный фашизм» стали кадры хроники, он буквально прошит подлинной историей тех лет! Фильм идет два часа. Зачем это сделано?
 3. Что дает сопоставление кадров мирной и военной жизни?
 4. Обратите внимание на кадры, посвященные Львовскому погрому, происшедшему 29 июня 1941 года, и подумайте, на кого кроме немцев следует возложить ответственность за этот погром? Почему в фильме об этом умолчали?
 5. Как относилось к лагерям смерти население Третьего рейха?
 6. Почему картина называется «ОБЫКНОВЕННЫЙ фашизм»?
 7. В воскресенье, 19 ноября 2017 года в Бундестаге на «Дне народной скорби Германии» прошел ряд мероприятий. Почему в этот день, как вы считаете? 19.11.1942 года началась наступательная фаза Сталинградской битвы, которая стала окончательным переломом в Великой Отечественной войне советского народа против фашистской Германии.
 8. Российский школьник из Нового Уренгоя, рассказал собравшимся в Бундестаге о тяжелой судьбе нацистского ефрейтора Георга Йохана Рау.
 9. Цитата из речи: «Георг был одним из 250 тысяч немецких солдат, которые были окружены Советской армией в так называемом «сталинградском котле». После прекращения боев он попал в лагерь для военнопленных. Только 6 тысяч из этих военнопленных вернулись домой. Георга среди них не было». «Долгое время родные немецкого солдата считали его пропавшим без вести. И лишь в прошлом году семья Георга получила информацию от Народного союза Германии по уходу за военными захоронениями, что солдат умер от тяжелых условий плена 17 марта 1943 года в лагере для военнопленных в Бекетовке». «Возможно, он был похоронен среди 2006 солдат близ лагеря. История Георга и работа над проектом тронули меня и подтолкнули для посещения захоронения вблизи города Копейска. Это чрезвычайно огорчило меня, поскольку я увидел могилы невинно погибших людей, среди которых многие хотели жить мирно и не желали воевать» [2, 6].
 10. Вы посмотрели фильм «Обыкновенный фашизм». Как вы думаете смотрел ли его Н.? Можно ли, считать солдат вермахта преступниками? Почему?
 11. Прочитайте текст речи школьника, подчеркните слова и выражения, которые, вы считаете, нужно исправить. Обоснуйте почему. Исправьте их
 12. Ветераны Великой Отечественной уходят. Уходят люди, которые воочию видели, что такое фашизм, которые еще помнят все ужасы фашизма. Поколения 60-х, 70-х и даже 80-х по рассказам ветеранов, своих дедов и отцов, знают об этих ужасах, знают также по многочисленным кинофильмам о войне. Почему в стране, победившей фашизм, мы снова слышим и видим лозунги, призывы, атрибутику фашистской идеологии?

13. От чего и от кого напрямую зависит знание или незнание молодым поколением событий, уходящих все дальше в прошлое? Что думают о фашизме современная дети и подростки?
14. Какова миссия современного учителя по сохранению памяти о подвиге Советского народа во время Великой Отечественной войны?
15. Предложите свои идеи проведения праздника 9 мая, обоснуйте каждое свое предложение задачами воспитания.

Зачастую педагогическое знание представлено в учебниках и методических пособиях по педагогике как сугубо теоретическое (это многочисленные понятия, термины, принципы, идеи, положения, теории, концепции, системы, закономерности и т.д.). Оно предстает перед студентами, у которых в подавляющем большинстве нет ни профессионального опыта, ни опыта собственных родительских отношений, как знание монологическое, «молчаливое», отчужденное от человека, от ребенка, от проблем их становления, от реальной действительности. Обилие идеальных сущностей, теоретических конструктов различного рода создает преграду между знанием и воспринимающим его человеком.

Источником собственно педагогических компетенций может явиться работа студента на практических, семинарских, лабораторных и самостоятельных занятиях. Подготовка к практическим занятиям, а также презентация своего труда группе поможет реализовать личностно-ориентированный и деятельностный подходы в преподавании педагогики.

Мы надеемся, что педагогический анализ предлагаемых заданий, педагогических ситуаций, художественной литературы и кино расширяет возможности формирования у студентов прочных знаний, умений и навыков по педагогике, и способствует повышению интереса к предмету, осознанию педагогики как прикладной науки.

Литература

1. Башун О.В. Педагогика в художественной литературе: Хрестоматия. / Сост. О.В. Башун. / Под ред. С.А. Курносовой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2015.
2. Лескин Д.Ю. Нужна ли нам была великая победа? К вопросу о фальсификации истории великой отечественной войны последних десятилетий // Поволжский вестник науки. 2019. № 3 (13). С. 5–9.
3. Роботова А.С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики. СПб: ООО «Книжный дом», 2008.

PEDAGOGICAL REFLECTION AS A FACTOR OF REVEALING THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ARTISTIC WORKS AT PEDAGOGY CLASSES

Bashun O.V.

Vitus Bering Kamchatka State University

The article presents questions and tasks for discussion at practical pedagogy classes. The author considers that pedagogical reflection after watching a feature film, reading a book, analysing pedagogical situations will make it possible to organize a discussion, conference, conversation with students; that will allow the pedagogy lesson to become more humanistic, to move from the pedagogy of formalism to the pedagogy of human understanding. Pedagogical situations presented in works of art can emotionally affect a student, set a pedagogical task, stimulate the search for its solution. Preparation for practical classes, as well as presentation of your work in front of the group will help to implement personality-oriented and activity-based approaches in teaching pedagogy.

Keywords: Pedagogical reflection. Practical exercises. The potential of works of fiction, documentary and artistic cinematography.

References

1. Bashun O.V. Pedagogy in Fiction: A Textbook. / Compiled by O.V. Bashun. / Edited by S.A. Kurnosova. Petropavlovsk-Kamchatsky: KamGU of Vitus Bering, 2015.
2. Leskin D.Y. Did we need the Great Victory? On the issue of falsification of the history of the Great Patriotic War in the last decades // Volga bulletin of Science. 2019. No. 3 (13). pp. 5–9.
3. Robotova A.S. Humanitarian text in pedagogical cognition and teaching of pedagogy. St. Petersburg: LLC "Book House", 2008.

Преподавание математики студентам не инженерных специальностей

Блаженов Алексей Викторович,

доцент практики факультета систем управления
и робототехники Университета ИТМО
E-mail: a_blazh@mail.ru

Милованович Екатерина Воиславовна,

ординарный доцент факультета систем управления
и робототехники Университета ИТМО
E-mail: milovanovich@mail.ru

Морозова Анжелика Владимировна,

старший преподаватель кафедры высшей математики
Санкт-Петербургского государственного электротехнического
университета «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина),
преподаватель Центра изучения иностранных языков
Университета ИТМО
E-mail: morozova-spb@list.ru

Тертычный-Даури Владимир Юрьевич,

старший преподаватель факультета систем управления
и робототехники Университета ИТМО
E-mail: tertychny-dauri@mail.ru

Травина Наталия Ивановна,

старший преподаватель кафедры высшей математики
Санкт-Петербургского государственного
химико-фармацевтического университета
E-mail: natalia.travina@pharminnotech.com

В данной статье рассмотрены вопросы, связанные с процессом преподавания математики студентам неинженерных специальностей. Изучены проблемы, возникающие при изучении данной дисциплины. Рассмотрены пути решения данных проблем на основе построения курса дисциплины. Автором статьи определены основные уровни и элементы построения данного курса. Подчеркивается, что элементом курса должна быть поддержка школьной программы для первокурсников или напоминание предыдущего курса для второго и более старших курсов. Рассмотрены основные разделы курса математики. Изучены аспекты преподавания математики студентам экономических направлений. Автором предложены рекомендации для поддержания профессионального интереса студентов первого курса путем их участия в студенческой научной конференции с реферативными докладами и выступлением на кафедральной секции конференции «Молодая фармация – потенциал будущего». Изучены методические подходы и приемы в процессе преподавания математики студентам. Автор статьи отмечает, что заключительным этапом преподавания курса является аттестация, которая ставит своей целью определение уровня полученных знаний. Рассмотрены группы студентов по уровню их готовности к обучению базовым основам высшей математики. Дифференцированный подход позволяет определить эффективные методы и методики в процессе преподавания курса математики.

Ключевые слова: студенты, преподавание, математика, инженерные специальности, проблемы, причины, профессиональные навыки, знания.

На протяжении всего времени преподавания курса математики студентам не инженерных специальностей возникает ряд проблем обусловленных как объективными, так и субъективными причинами. К объективным причинам можно отнести следующие: ограниченность к источникам информации; рассогласованность между различными уровнями организационных структур; недоступность для широкого круга специалистов имеющих статистических сведений. К субъективным: уровень подготовки обучающихся по математике – базовый и ниже; слабая мотивация к обучению; желание получить только некоторые профессиональные навыки, без понимания взаимосвязи со смежными областями знания. Как следствие указанных причин оказываются плохо сформированными профессиональные компетенции: язык и инструменты изучаемого предмета, взаимосвязь областей знаний [4,6].

Решением данных проблем видится в кропотливом построении курса; готовности всегда сделать шаг назад (школьная программа, ещё раз повторить в целом идею). При введении нового понятия представлять несколько образов, примеров из различных областей знаний. [5, 7] Иллюстрировать применение новой информации непосредственно в данной профессиональной области [1, 8].

Для решения данных целей использовать следующие функции курса:

- **Методологическая** – овладение студентами минимумом профессионально необходимой терминологии и математических методов (логических, аналитических, алгебраических, статистических);
- **Ознакомительная** – ориентирование в современном математическом инструментарии с целью научить формировать задачи для профессиональных математиков.

Для эффективного и прогрессивного обучения строить Общенаучный курс, но профилированный по отбору и преподнесению материала. Это подразумевает, во-первых, включение в курс только тех элементов математического знания, которые соответствуют конкретным направлениям специальной подготовки. Во-вторых, овладение информацией должно быть дифференцированным и трёх уровневим:

- Пассивное (описательно-понятийное, с включением методов доказательств) (что? и почему?)
- Активное (инструментальный) (как?)
- Знание о существовании (ознакомительный) (зачем? и где?)

Важным элементом курса должна быть поддержка школьной программы для первокурсников

или напоминание предыдущего курса для второго и более старших курсов. Такие элементы можно формировать в виде справочных и методических пособиях. Очень важно разделы курса излагать относительно законченными в логике их предмета, а требующие владения более сложными темами математики представлять на уровне ознакомительного изложения.

По представленному плану были прочитаны курсы математики и статистики для следующих направлений и специальностей: Реклама (СПбГПУ); Регионоведение (СПбГПУ); Референты-переводчики (СПбУК); Библиотечное дело (СПбУК); Пилоты (СПбУГА), Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере, Иностранные языки и информационные технологии, Бизнес информатика (ИТМО), Медицинское и фармацевтическое товароведение (СПХФУ).

Курсы включали разделы:

- Множества. Пределы. Функция. Непрерывность. Дифференцируемость. Исследование функции и построение графиков. Числовые и степенные ряды. Неопределённые и определённые интегралы. Несобственные интегралы. Приложения определённого интеграла. ФНП
- Вектора, плоскость и прямая, уравнения касательной и нормали, кривые 2-го порядка, системы уравнений, матрицы и определители, векторные пространства [3, 9]
- Комбинаторика. Вероятностное пространство. Методы вычисления вероятностей. Случайные величины. Функция распределения, плотность. Числовые характеристики. Основные распределения. Предельные теоремы
- Сбор и группировка данных. Изображение данных. Числовые характеристики. Формирование гипотез о теоретической модели. Проверка гипотез [1, 2]

Отдельно следует остановиться на аспектах преподавания математики студентам экономических направлений (Бизнес информатика, Медицинское и фармацевтическое товароведение). Курс математики для таких студентов включает в себя все вышеперечисленные темы, но центр тяжести смещается в сторону разделов, связанных с линейной алгеброй и функцией нескольких переменных. Это связано со спецификой данных направлений, так как выпускникам чаще других приходится решать задачи, связанные с обработками таблиц и массивов, а также различные оптимизационные задачи [10, 11].

Студенты 1 курса фармацевтического факультета СПХФУ, обучающиеся по программе специалитета по специальности «фармация», имеют по окончании обучения квалификацию высшего образования «провизор». Факультет, согласно образовательному стандарту, готовит выпускников для таких областей профессиональной деятельности, как провизор, специалист в области управления фармацевтической деятельностью, провизор-аналитик, специалист по промышленной фармации в области исследования лекарственных

средств, специалист по промышленной фармации в области контроля и обеспечения качества лекарственных средств. При поступлении на фармацевтический факультет абитуриенты проходят конкурс по результатам ЕГЭ по предметам «русский язык», «биология», «химия». Дисциплина «математика» изучается студентами в первом семестре, в объеме трех зачетных единиц, промежуточная аттестация проводится в форме дифференцированного зачета, дисциплина «статистические методы в фармации» изучается во втором семестре в объеме двух зачетных единиц. Дисциплина «математика» предлагает обзорный курс математического анализа функции одного переменного, запланировано 7 лекций, 17 практических занятий. Такое количество часов контактной работы невелико. Уровень базовой подготовки по математике, демонстрируемый студентами в начале обучения, нельзя характеризовать, как достаточно хороший, что, видимо, связано с ограниченным временем, потраченным на изучение предмета в выпускном классе. Приведенные выше причины ведут к сложностям в восприятии и усвоении материала программы студентами первого курса и преодолению этих сложностей весьма непростая задача для преподавателя. К решению этой задачи, на наш взгляд, надо подходить комплексно, работая над повышением внутренней мотивации обучающихся и над совершенствованием методических приемов в процессе изучения предмета. Для продвижения идеи значимости предмета математики мы ссылаемся на опыт профильных кафедр, например кафедры Управления и экономики в фармации, с материалами которых студенты знакомятся в рамках двухнедельного профессионально ориентационного курса «введение в специальность», предлагаемого в начале первого семестра. Возможность связать свою дальнейшую профессиональную деятельность с математическим моделированием в фармакологии и фармацевтике, широкое применение современных статистических методов при оценке фармацевтического рынка вызывают интерес у ребят. Для поддержания этого интереса студентам первого курса мы предлагаем поучаствовать в студенческой научной конференции с реферативными докладами, подготовленными совместно с преподавателями кафедры и выступить на кафедральной секции конференции «Молодая фармация – потенциал будущего».

При подборе методических приемов представления материала уделяется внимание таким качествам, как наглядность, доступность, последовательность. В электронной образовательной среде СПХФУ (ЭИОС) на странице дисциплины «математика» представлены главы электронного учебника, под редакцией профессора кафедры высшей математики Розовского Л.В., видео записи лекций, методические материалы для подготовки к практическим занятиям. Опорные конспекты с подробным решением типовых задач разделены на блоки по уровню сложности заданий. Такой же подход разделения по уровню сложности исполь-

зуется при составлении вариантов для текущего контроля знаний. На практических занятиях внимание уделяется не только технологии вопросов и ответов, но и технологии пересказа, при которой активизируется речевое мышление, положительно влияющее на запоминание информации. Также нами признается эффективным прием «конкурс конспектов практического занятия», с начислением дополнительных рейтинговых баллов. Улучшение качества ведения конспекта занятия считаем важным для повышения эффективности осмысления изучаемого материала.

В заключение курса аттестация может быть различной, но всегда предусматривается диалог. Диалог студента и преподавателя особенно важен, учитывая высокий уровень информатизации общества и возможность быстрого получения любой информации. Возможно проведение экзамена в форме тестирования или билетов: определения, свойства, теоремы, задачи. Зачёт – исследовательская работа (работа с текстом, недвижимость, японские мультфильмы, стоимость телефонных услуг различных провайдеров ...)

Среди студентов, которые попадают на обучение к преподавателю, несмотря на общую, единую для данного контингента студентов специализацию, в обязательном порядке присутствуют студенты, которых можно условно разбить на три типа. Речь идет о грубом разбиении на три группы по общему уровню и подготовке базовых знаний по высшей математике.

Во-первых, это, конечно же, студенты, подготовленные слабо, и это, конечно же, те, кто представляет собой группу неуспевающих студентов, «готовых» к отчислению из вуза.

Во-вторых, это количественно наибольшая часть студентов среднего уровня, подготовленных достаточно неплохо, располагающих знаниями и желанием их получать лишь в том объеме, чтобы относительно успешно проходить учебный процесс в рамках предложенной программы.

Наконец, в-третьих, это небольшая часть всех студентов, из категории так называемых отличников, претендующих, в основном, на получение высших баллов по всему курсу обучения. Багаж и уровень их знаний высок; он формировался у них в течение многих лет школьной подготовки, благодаря природным, волевым, родительским, репетиторским усилиям.

Уделим внимание каждой из представленных здесь групп студентов по уровню их готовности к обучению базовым основам высшей математики.

1. Слабая группа (неудовлетворительная, посредственная). Здесь студентов относительно немного: 15–20%. Их знания характеризуются достаточно или весьма низким уровнем подготовки. Учеба в вузе длится недолго – семестр или год. Дальше идет академический отпуск, отчисление с возможным восстановлением. Волевые качества низкие, желание прилагать усилия для учебы, исправления ситуации обычно отсутствует. Харак-

терно списывание, прибегание к сторонней помощи, различным уловкам, болезням и т.д. У преподавателя мало шансов изменить ситуацию к лучшему. Затраты дополнительного времени на таких студентов, как правило, не оправдываются.

2. Средняя группа (хорошая). Наиболее внушительная по количеству: 65–75%. В основном качество подготовки среднее, хорошо справляются с предложенным материалом. Часто прибегают к заучиванию, зубрежке, чтению дополнительной учебной литературы, что, само по себе, можно рассматривать как стремление к лучшему усвоению материала. Тем не менее, здесь студенты не пытаются все досконально освоить, узнать все на «5».

Часто от них звучит вопрос: «Скажите, пожалуйста, сколько из списка экзаменационных вопросов мне надо выучить, чтобы экзамен по математике сдать на «хорошо»?» Не на «отлично», заметим, а именно, на «хорошо». Эти студенты не хотят лишний раз трудиться, вкладываться – им желательно знать материал «от сих до сих». Преподаватель с этой группой работает по обычному плану преподавания предмета.

3. Сильная группа (отличная). Опять же, здесь студентов немного: 10–15%. Они заметно выделяются высоким уровнем знаний, подготовки, желанием не просто учиться, а учиться только на отличные результаты. Как правило, они очень хорошо знают, чего они хотят от этого предмета получить и, вообще, чего они хотят добиться в своей профессии. Эти студенты стремятся узнать материал, выходящий за рамки стандартной программы, решить какие-либо сложные, трудные, олимпиадные задачи. Преподаватель часто отвечает на их дополнительные, каверзные, нетрадиционные вопросы, включает их в математические кружки, формирует соревновательные группы, дает новую учебную или научную литературу.

Литература

1. Штейн В.А. Библиотечная статистика. Опыт руководства по статистике для общеобразовательных библиотек. – М., Петроград, 1923. – 96 с.
2. Осипов Г.В., Коваленко Ю.П., Лапин Н.И. Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации. – Москва, «Наука», 1968
3. Пиотровский Р.Г., Бектаев К.Б., Пиотровская А.А. Математическая лингвистика. Москва, «Высшая школа», 1977, 383 с.
4. Tertychny-Dauri V.Y., Milovanovich E.V., Tanchenko J.V., Kondrashova N.V., Valitova Y.O., Morozova A.V. Diagnostic Assessment and Development of Logic Skills in First-Year Students // Revista Inclusiones – 2020, Vol. 7, No. SI, pp. 530–549
5. Мотылёв В.М. Статистические методы в библиотечной работе. Ленинград, ГУКИ, 1979, 95 с.

6. Милованович Е.В., Сейферт И.В., Танченко Ю.В. Логические умения и школьные математические компетенции // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции, Волгоград, 10 октября 2015 г. Том II – 2015. – С. 170–172
7. Мотылёв В.М. Основы количественных исследований в библиотечной теории и практике. Ленинград, «Наука», 1987
8. Мотылёв В.М. Инфометрия. Ленинград, ГУКИ, 2003
9. Елизаров А.М. Хохлов Ю.Е. Математические методы в библиотечной работе. Казань, Казанский университет, 1987, 270 с.
10. Кремер Н.Ш. Высшая математика для экономистов. Москва, ЮНИТИ, 2002, 471 с.
11. Кремер Н.Ш. Практикум по высшей математике для экономистов. Москва, ЮНИТИ, 2004, 423 с.

TEACHING MATHEMATICS TO NON-ENGINEERING STUDENTS

Blazhenov A.V., Milovanovich E.V., Morozova A.V., Tertychny-Dauri V. Yu., Travina N.I.

ITMO University; St. Petersburg State Electrotechnical University;
St. Petersburg State Chemical and Pharmaceutical University

This article discusses issues related to the process of teaching mathematics to students of non-engineering specialties. The problems arising in the study of this discipline are studied. The ways of solving these problems based on the construction of the discipline course are considered. The author of the article defines the main levels and elements of the construction of this course. It is emphasized that the element of the course should be the support of the school curriculum for first-year students or a reminder of the previous course for the second and older courses. The basic sections of the mathematics course are considered. The aspects of teaching mathematics to students of economic directions are studied. The author offers recommendations for maintaining the professional in-

terest of first-year students by their participation in a student scientific conference with abstract reports and a speech at the cathedral section of the conference “Young Pharmacy – the potential of the future”. Methodological approaches and techniques in the process of teaching mathematics to students are studied. The author of the article notes that the final stage of teaching the course is certification, which aims to determine the level of knowledge gained. Groups of students are considered according to their level of readiness to learn the basic basics of higher mathematics. The differentiated approach makes it possible to determine effective methods and techniques in the process of teaching a course of mathematics.

Keywords: students, teaching, mathematics, engineering specialties, problems, causes, professional skills, knowledge.

References

1. Stein V.A. Library statistics. The experience of the manual on statistics for general education libraries. – M., Petrograd, 1923. – 96 p.
2. Osipov G.V., Kovalenko Yu.P., Lapin N.I. Methodology and technique of statistical processing of primary sociological processing of primary sociological information. – Moscow, Nauka, 1968
3. Piotrovsky R.G., Bektaev K.B., Piotrovskaya A.A. Mathematical linguistics. Moscow, “Higher School”, 1977, 383 p.
4. Tertychny-Dauri V.Y., Milovanovich E.V., Tanchenko J.V., Kondrashova N.V., Valitova Y.O., Morozova A.V. Diagnostic Assessment and Development of Logic Skills in First-Year Students // Revista Inclusiones – 2020, Vol. 7, No. SI, pp. 530–549
5. Motylev V.M. Statistical methods in library work. Leningrad, GUKI, 1979, 95 p.
6. Milovanovich E.V., Seifert I.V., Tanchenko Yu.V. Logical skills and school mathematical competencies // Pedagogy and psychology: trends and prospects of development: Collection of scientific papers on the results of the International scientific and practical conference, Volgograd, October 10, 2015 Volume II – 2015. – pp. 170–172
7. Motylev V.M. Fundamentals of quantitative research in Library theory and practice. Leningrad, Nauka, 1987
8. Motylev V.M. Infometry. Leningrad, GUKI, 2003
9. Elizarov A.M. Khokhlov Yu.E. Mathematical methods in library work. Kazan, Kazan University, 1987, 270 p.
10. Kremer N.S. Higher mathematics for economists. Moscow, UNITY, 2002, 471 p.
11. Kremer N.S. Workshop on higher mathematics for economists. Moscow, UNITY, 2004, 423 p.

Обобщение опыта внедрения цифровых технологий в образовательный процесс

Елтунова Инга Баировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики и вычислительной техники, Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал), Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики
E-mail: eltunova@biik.ru

Николаева Лариса Владимировна,

кандидат педагогических наук, кафедры высшей математики, Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал), Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики
E-mail: nikolaeva@biik.ru

Гороховская Надежда Анатольевна,

ст.преп-ль, кафедра информатики и вычислительной техники, Бурятский институт инфокоммуникаций (филиал), Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики
E-mail: gor-nadin@yandex.ru

Современный уровень развития технологий, глобальные проблемы дистанционного образования, повсеместное использование цифровых гаджетов и повышение в целом цифровой культуры населения предопределяют модернизацию и способствуют все большей цифровизации образования.

В статье рассматривается проблема дистанционного обучения в условиях пандемии, приводится анализ дидактических возможностей средств, технологий и методов электронного обучения. Авторами приводятся описание наиболее популярных сервисов и платформ для организации обучения в электронном формате. Анализ и оценка динамики развития цифровых сервисов и платформ, а также изучение цифровой компетентности преподавателей системы профессионального образования Республики Бурятия позволили выделить проблему и определить пути решения.

Особое внимание уделяется вопросам практического использования цифровых технологий в образовательном процессе, приводятся статистические данные, подтверждающие возможность достижения высокого качества образования в условиях дистанционного обучения путем интегрирования новейших IT-разработок в образовательный процесс.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное образование, цифровизация образования, цифровые технологии в образовании.

В настоящее время человечество переживает переход к цифровому обществу, причем технологические процессы ускоряются с каждым днем. В условиях расширения информационного пространства VUCA-мира на первый план все больше выходят soft skills (мягкие компетенции, личные качества), lifelong learning (непрерывность обучения), open mindset (открытость к новой информации). Ведущими учеными уже рассчитана математическая модель, согласно которой точка технологической сингулярности наступит ориентировочно 2038–2050 гг.

Глобальные общемировые процессы касаются всех сфер жизнедеятельности человека, кардинальным изменениям подвергается и система профессионального образования. Распространение цифровых гаджетов, высокая информационная культура населения, большое количество цифровых сервисов и платформ, проблемы самоизоляции, дистанционного обучения – эти факторы способствуют внедрению принципиально новых решений, интегрирования новейших IT-разработок в образовательный процесс.

Новое направление в обучении, основанное на использовании ИКТ-технологий «e-learning», в настоящее время переживает бурное развитие в связи с пандемией коронавируса и резко возросшим спросом на дистанционное образование. Система профессионального образования в настоящее время, в соответствии с ФГОС, формирует электронную информационно-образовательную среду. Однако, как показывает практика, возможности электронных образовательных ресурсов используются не в полной мере.

Анализ использования профессиональными образовательными организациями Республики Бурятия электронных сервисов и средств обучения в период 2020–2021 гг. наглядно показывает, что большинство ПОО не были готовы обеспечить необходимое качество образовательных услуг в дистанционном формате. Следует отметить, что основная проблема не в отсутствии технических средств, а в большей степени в недостаточной цифровой компетентности преподавателей и отсутствии качественных электронных образовательных продуктов для системы среднего профессионального образования.

Новое поколение обучающихся, digital natives, в основном не воспринимает традиционные формы обучения, система обучения должна предложить качественно другой формат обучения для них, напрямую связанный с возможностями современных ИКТ-технологий. Таким образом, возник-

ла необходимость в адаптации наработанных методических и обучающих материалов в электронный формат.

Электронное обучение обладает огромным дидактическим потенциалом, возможности которого сложно оценить. Многообразие технологий и инструментов электронного образования способствуют открытости образовательного процесса, стирают географические, возрастные рамки. Эти возможности электронного обучения позволяют рассматривать его не только как одну из форм обучения, но и как наиболее емкую концепцию использования разнообразных инфокоммуникационных технологий в сфере образования.

Следует отметить, что электронное обучение предполагает не только дистанционный, но и очный формат. Как показывает практика, наилучших показателей качества образования можно достигнуть только комбинируя и адаптируя возможности электронных образовательных средств под разные форматы работы. Общемировая пандемия обнажила проблемы современного профессио-

нального образования, вместе с тем, подтолкнула к поиску инновационных путей решения проблем.

Анализируя качество образовательного процесса в дистанционном формате в ПОО Республики Бурятия, можно сделать вывод: наиболее подготовленными к работе в дистанционном формате оказались те колледжи, которые качественно сформировали и апробировали электронную информационно-образовательную среду еще задолго до пандемии.

Бурятский институт инфокоммуникаций СибГУТИ начал работу по формированию электронной образовательной среды с 2013 года. Были внедрены в образовательный процесс дистанционные курсы для организации самостоятельной работы студентов на базе платформы для дистанционного обучения Moodle. По итогам диссертационного исследования Николаевой Л.В. [ссылка] была доказана эффективность использования системы дистанционного обучения в образовательном процессе БИИК СибГУТИ (рис. 1, 2).



Рис. 1. Лепестковая диаграмма интегративных показателей контрольной группы



Рис. 2. Лепестковая диаграмма интегративных показателей экспериментальной группы

Сравнивая интегративные показатели контрольной и экспериментальной групп, можно сделать вывод: модель управления самостоятельной работой студентов в условиях информационно-образовательной среды обеспечивает овладение компетенциями, в т.ч. цифровыми в учебном процессе.

Преподавателями были внедрены и апробированы в системе Moodle курсы дистанционного обучения для заочного обучения. Данная система позволяет обучающимся работать по индивидуальной траектории, используя различные виды самостоятельной работы и контроля знаний. Кро-

ме того, позволяет наблюдать и изучать явления, описывать результаты наблюдений, выдвигать гипотезы, отбирать необходимые приборы, выполнять измерения, предъявлять результаты в виде таблиц и графиков, интегрировать результаты эксперимента, делать выводы, обсуждать результаты эксперимента, участвовать в дискуссии, позволяет студентам выполнять творческие работы, а также принимать участие в конференциях.

По результатам 2020–2021 года были выявлены следующие недостатки системы Moodle: отсутствие непосредственного общения между субъектами обучения, необходимость технической оснащенности, доступности программных продуктов и жесткой самодисциплины обучающегося при работе с информацией.

В связи с этим было предложено в период дистанционного обучения ввести виртуальное командное взаимодействие на платформе Microsoft Teams Education. На данной платформе преподаватели организовывали команды, в состав которых вошли студенты по группам. Стоит отметить, что в системе каждый обучающийся и преподаватель имеет собственную персонифицированную учетную запись, что исключает возможность несанкционированного доступа и облегчает сбор статистических данных для преподавателя. Для организации работы по подгруппам преподаватели использовали каналы. Для отслеживания процесса выполнения выданных заданий по командам, применялась гибкая методология Agile, метод Scrum в приложении Trello.

Проведение лекций в форме собрания позволило организовать обучение в режиме реального времени. Во время него преподаватели активно использовали online-доску Whiteboard, демонстрацию экрана (как своего, так и студентов), чат, запись собрания (ссылка размещалась в чате или в записной книжке группы), а также отчет по каждому собранию. Следует отметить, что время собрания в Microsoft Teams Education не ограничено.

Кроме того, преподаватели высоко оценили возможности платформы Microsoft Teams Education для организации лабораторных и практических работ, хранения и проверки выполненных работ. Система позволяет отслеживать сроки выполнения работ.

Консультирование студентов по вопросам выполнения курсовых работ, отчетов по практике, выпускных квалификационных работ осуществлялось с помощью онлайн-собраний и индивидуальных видеозвонков, во время которых использовалась возможность демонстрации экрана, что позволило сохранить качество консультирования.

В период с 2020–2021 гг. были организованы в дистанционном формате с использованием платформы Teams защиты выпускных квалификационных работ.

По результатам опроса, проведенного среди ПОО Республики Бурятия, выявлено следующее соотношение используемых цифровых платформ для организации дистанционного обучения (рис. 3).

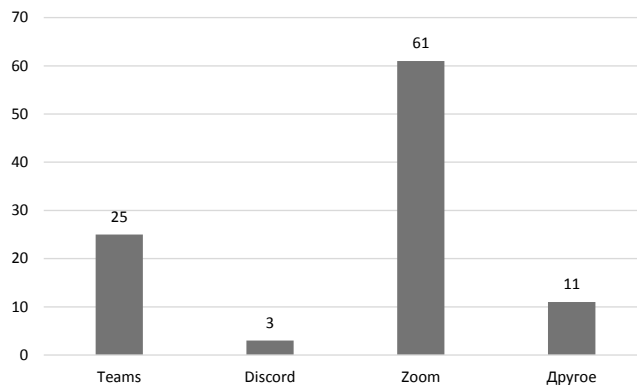


Рис. 3. Результат опроса, %

Наиболее распространенной платформой для организации удаленной работы в Республике Бурятия является платформа Zoom. Причиной является доступность и широкий функционал платформы, нацеленный на проведение видеоконференций, онлайн-встреч, вебинаров и т.п. Платформа может поддерживать 1000 участников одновременно и отображать 49 видео на экране. Однако, как отмечают многие пользователи, групповые звонки лимитируются 40 минутами, что затрудняет работу, если занятие длится более часа. Кроме того, существенным недостатком подобного рода платформ является неперсонифицированный доступ к собранию.

Использование платформы Microsoft Teams образовательной организацией позволяет избежать всех этих проблем, предоставляя также много статистической информации. Однако используется данная платформа в основном образовательными организациями высшего образования.

Анализ организации дистанционной работы 2020–2021 гг позволяет выделить основные проблемы, с которыми столкнулись ППО региона. Если в начале 2020 года преимущественно были проблемы технического характера, проблемы освоения онлайн-платформ и организации совместной работы в онлайн-режиме, то 2021 год выявил принципиально другие проблемы, связанные с недостаточным качеством обучения. Действительно, большинство преподавателей просто транслировали традиционные занятия в удаленный формат. Такой подход является в корне неверным, дистанционный формат работы предполагает использование в процессе обучения принципиально новых интерактивных методов, использования инновационных электронных образовательных ресурсов.

Таким образом, на первый план вышла проблема недостаточно высокого уровня цифровых компетенций преподавателя. Действительно, средства цифровых технологий обладают методическими и дидактическими возможностями, реализация которых создает предпосылки интенсификации образовательного процесса. В условиях практически полного отсутствия специализированного программного обеспечения для реализации образовательного процесса, следует активнее адаптировать и внедрять существующие IT-разработки.

Возможности современных цифровых платформ и ресурсов создают практически неограниченное поле для творчества преподавателя, способствуют активизации познавательной деятельности, самостоятельности, формированию социально значимых и профессиональных компетенций.

Решением выявленной проблемы занимаются методические службы ПОО, которые инициировали проведение серии обучающих семинаров по внедрению цифровых технологий в образовательный процесс. В 2021–2022 гг были проведены семинары на базе БИИК СибГУТИ. В рамках семинара были рассмотрены система дистанционного обучения Moodle, возможности и примеры использования Microsoft Teams, сервисов Google.

Однако наибольшее внимание привлекали вопросы разработки и внедрения электронных образовательных ресурсов с целью повышения качества образования. Так, были рассмотрены возможности цифровых сервисов создания интерактивных презентаций, примеры использования онлайн-досок и графических планшетов, гибкой методологии Agile, метода Scrum в приложении Trello и т.п.

Резюмируя вышеизложенное, система среднего профессионального образования, столкнувшись с проблемами в области реализации дистанционного образования, оперативно решила вопросы технического характера и внедрения цифровых сервисов в образовательный процесс. Вместе с тем, сегодня первоочередной задачей системы СПО остается обеспечение необходимого качества образования, связанной с разработкой, адаптацией и внедрением новых цифровых образовательных средств и методов, сервисов и платформ.

Литература

1. Елтунова И.Б., Николаева Л.В. Влияние авторских ЭОР на формирование профессиональных компетенций 60 (LX) Межвузовская научно-методическая конференция «Проблемы обеспечения качества высшего образования в условиях реализации ФГОС», Новосибирск: СибГУТИ, 2019
2. Елтунова И.Б., Нестеров А.С. Использование алгоритмов искусственного интеллекта в образовании. Современное педагогическое образование № 11. 2021.
3. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Кадиленко Н.С. Икт-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды. Педагогика. 2021.
4. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования. Психолого-педагогический и технологический аспекты. М.: БИНОМ, 2014. – 400 с.
5. Салахова Алёна Антоновна ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ШКОЛЕ В РОССИИ И США, Международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные пробле-

мы методики обучения информатике и математике в современной школе» (Россия, г. Москва, МПГУ, 22–26 апреля 2019 г.) <http://news.scienceland.ru/2019/04/21/искусственный-интеллект-в-школе-в-рос/>

6. Ширинкина Е.В. Платформы обучения в условиях цифровой трансформации. Надежность и качество сложных систем. № 1(29). 2020 г.
7. Шайхутдинова Л.М. Обзор цифровых инструментов педагога для организации дистанционного обучения. Вопросы студенческой науки № 4(56), 2021.
8. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ. Современная аналитика образования № 10(40). 2020 г. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408116272.pdf>
9. <https://www.ddplanet.ru/baza-znaniy/p-digital-platform/> Дата обращения 19.01.22
10. http://marinakurvits.com/veb-servisi_uchitelju/ Дата обращения 19.01.22
11. Цифровой университет. <https://2035.university> Дата обращения 19.01.22

GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF INTRODUCING DIGITAL TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

Eltunova I.B., Nikolaeva L.V., Gorohovskaya N.A.

Buryat Institute Infokommunikatsy (branch) Siberian State University
Telecommunications And Informatics

The current level of technology development, the global problems of distance education, the widespread use of digital gadgets and the overall increase in the digital culture of the population predetermine modernization and contribute to the increasing digitalization of education.

The article deals with the problem of distance learning in a pandemic, provides an analysis of the didactic capabilities of e-learning tools, technologies and methods. The authors provide a description of the most popular services and platforms for organizing training in electronic format. Analysis and assessment of the dynamics of the development of digital services and platforms, as well as the study of the digital competence of teachers in the vocational education system of the Republic of Buryatia, made it possible to identify the problem and determine solutions.

Particular attention is paid to the practical use of digital technologies in the educational process, statistical data are provided confirming the possibility of achieving high quality education in distance learning by integrating the latest IT developments into the educational process.

Keywords: distance learning, e-education, digitalization of education, digital technologies in education.

References

1. Eltunova I.B., Nikolaeva L.V. The influence of author's EOR on the formation of professional competencies 60 (LX) Interuniversity scientific and Methodological Conference "Problems of quality assurance of higher education in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard", Novosibirsk: SibGUTI, 2019
2. Eltunova I.B., Nesterov A.S. The use of artificial intelligence algorithms in education. Modern pedagogical education No.11. 2021.
3. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Kadilenko N.S. Ict tools for the implementation of blended learning in a subject digital environment. Pedagogy. 2021.
4. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education. Psychological, pedagogical and technological aspects. M.: BINOM, 2014. – 400 p.

5. Alyona Antonovna Salakhova ARTIFICIAL INTELLIGENCE AT SCHOOL IN RUSSIA AND THE USA, International scientific and practical Internet Conference "Actual problems of methods of teaching computer science and mathematics in a modern school" (Moscow, Moscow State University, April 22–26, 2019). <http://news.scienceland.ru/2019/04/21/искусственный-интеллект-в-школе-в-рос/>
6. Shirinkina E.V. Learning platforms in the context of digital transformation. Reliability and quality of complex systems. No. 1(29). 2020
7. Shaikhutdinova L.M. Review of digital tools of a teacher for the organization of distance learning. Questions of Student Science No. 4(56), 2021.
8. Analysis of digital educational resources and services for the organization of the educational process of schools. Modern Education Analytics No. 10(40). 2020 <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408116272.pdf>
9. https://www.ddplanet.ru/baza-znaniy/p-digital_platform / Accessed 19.01.22
10. http://marinakurvits.com/veb-servisi_uchitelju/ Accessed 19.01.22
11. Digital University. <https://2035.university> Accessed 19.01.22

Формы педагогических измерений при дистанционном обучении иностранным языкам в неязыковом вузе

Карлина Мария Александровна,

старший преподаватель кафедры И-13, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
E-mail: mkarlina87@gmail.com

Шанина Александра Ивановна,

старший преподаватель кафедры И-13, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
E-mail: alexashanina@mail.ru

В данной статье рассматривается использование дистанционных технологий в современном высшем образовании, что является одной из важнейших инноваций последних лет. В статье так же анализируется ряд инвариантных структурных компонентов, которые содержатся в образовательной системе, в том числе в дистанционной. Авторы подчеркивают, что оценивание имеющихся у студентов знаний при обучении иностранному языку в неязыковом вузе характеризуется несколькими значимыми функциями. Дается анализ различных видов и форм оценивания знаний студентов по иностранному языку. Рассматривается дистанционное занятие, проводимое при помощи Google class. Авторы указывают на ряд требований к составлению тестов, которые должны базироваться на некоторых принципиальных положениях. Подчеркивается, что оптимальным вариантом оценки учебных достижений учащихся является адаптивное тестирование.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранный язык, оценивание, адаптивное тестирование.

Использование дистанционных технологий в рамках современного вузовского обучения базируется на трёх принципиальных положениях. Первое из них соответствует духу времени в идеологическом смысле: студенты могут обучаться в том или ином учебном заведении вне зависимости от своего фактического места пребывания. Второе отвечает вызовам и требованиям современности в техническом отношении: уровень развития информационно-коммуникационных технологий обеспечивает возможность успешного взаимодействия людей даже в наиболее удалённых точках мира. Наконец, третье положение не является логическим следствием цивилизационного развития, а представляет собой следствие приспособимости мира к пандемии коронавируса.

Представители различных исследовательских и научных кругов подчёркивают значимость дистанционного образования как важнейшей вехи в организации обучающего процесса. Несмотря на относительную разработанность теоретического аппарата педагогических дисциплин, общепринятого определения понятия дистанционного образования нет. Вместе с тем, в наиболее общем виде оно может трактоваться как такой вид обучения, который реализуется при помощи разнообразных информационно-коммуникационных ресурсов, в том числе социальных сетей, площадок для ведения блогов, специально организованных вебинаров, а также виртуальных классов. Системообразующую роль при реализации дистанционного обучения является выбор дидактико-методического основания, предопределяющего использование тех или иных средств обучения. Кроме того, важнейшее значение имеет личность и профессиональные качества педагога, готового и способного применять современные средства обучения [4, с. 80–81].

Образовательная система, в том числе дистанционная, содержит ряд инвариантных структурных компонентов. В частности, к ним относятся: 1) подготовка и соответствующая организация массива информации для предъявления учащимся; 2) следование заранее разработанным и утверждённым учебным планам; 3) трансляция информации учащимся; 4) восприятие учащимися переданной педагогом информации; 5) отработка студентами навыков практической реализации усвоенного ранее теоретического материала; 6) организация оценивания студентов.

Анализ имеющихся теоретических исследований и практических наработок показывает, что уровень разработанности первых пяти компонентов дистанционного обучения значительно более

высокий, чем последнего. В связи с этим важной и актуальной задачей представляется аналитическая работа по выявлению и обоснованию форм организации оценивания при дистанционном обучении иностранным языкам в неязыковом вузе.

Необходимость адекватной и своевременной оценки знаний учащихся не подлежит сомнению. В оптимальном варианте оценивание знаний студентов является не только и, возможно, не столько измерением уровня обученности, сколько фиксацией имеющегося багажа знаний для разработки педагогом дальнейшей образовательной траектории. Таким образом, методически грамотное оценивание представляет собой показатель динамики успешности, степень овладения учащимися требуемой совокупностью компетенций.

Глобальная цель оценивания знаний как средства управления учебно-познавательной деятельностью студентов может быть дифференцирована на три подцели: 1) регуляция педагогического процесса, осуществляемого в рамках высшего образования, в контексте углубления, расширения и систематизации полученных знаний; 2) регуляция педагогического процесса с точки зрения выявления качественных и количественных показателей усвоения материала учащимися; 3) регуляция процесса становления и дальнейшего совершенствования навыков и умений студентов как самостоятельного, так и взаимного контроля полученных знаний [5, с. 55].

Оценивание имеющихся у студентов знаний, в частности, при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, характеризуется несколькими значимыми функциями. Так, диагностическая функция подразумевает определение уровней показателей владения иностранным языком. При этом оценивание осуществляется не только с целью выявления степени усвоения знаний, но и с целью определения эффективности применения тех или иных учебных материалов. Использование корректирующей функции предполагает, что при неудовлетворительном или недостаточно успешном овладении студентами изучаемым материалом средства, формы и методы предоставления такого материала могут быть пересмотрены. Реализация стимулирующей функции подразумевает такую организацию педагогического процесса, при которой у студентов появляется и увеличивается желание более глубокого и детального овладения иностранным языком. В свою очередь, непосредственно оценочная функция позволяет определить уровень учебных результатов как учащихся, так и преподавателя, иными словами, ориентирована на выявление степени эффективности учебного процесса [1, с. 30].

Качественное методически обоснованное оценивание обладает рядом характеристик: 1) систематичность, что подразумевает собой проведение оценивания на основе принятых и утверждённых в учебном заведении учебных планов; 2) непредвзятость, предполагающая адекватность и соразмерность оценивания учебных достижений

учащихся; 3) всесторонность, подразумевающая подбор форм, методов и средств оценивания таким образом, чтобы был охвачен весь изученный материал; 4) индивидуализация, которая предполагает оценивание студентов с учётом их индивидуально-личностных и психофизиологических особенностей; 5) экономичность, сущность которой заключается в оптимальном соотношении времени выполнения задания студентом и времени оценки его преподавателем; 6) тактичность, подразумевающая проведение оценивания в обстановке взаимного уважения и принятия [6, с. 128].

Проведённый анализ позволяет говорить о наличии двух фундаментальных подходов к реализации идеи оценивания студентов в рамках дистанционного обучения. В рамках первого подхода оценка базируется на учёте активности учащихся, принимающих участие в разнотипных занятиях. Хорошим примером может быть дистанционное занятие, проводимое при помощи Google Class. Так, на первом этапе педагог и студенты заходят в систему; на втором педагог делает своеобразную «перекличку» – фиксирует аккаунты учащихся, подключившихся к системе; на третьем проходит теоретическое занятие, например, посвящённое профессионально ориентированной лексике; на четвёртом осуществляется проведение практического занятия, включающего различные виды упражнений на употребление изучаемой группы лексики; на пятом педагог выставляет оценки учащимся.

Сущность рассматриваемого подхода заключается в том, что преподаватель, во-первых, отмечает фактическое присутствие или отсутствие учащегося, во-вторых, фиксирует качественные и количественные параметры полученных ответов. Проблема заключается в том, что указанный подход не является исчерпывающим и универсальным: педагог может только предполагать, что студент овладел определёнными знаниями и приобрёл требуемые умения, однако точной информации об этом у него нет, как нет и понимания того, насколько точно и правильно воспринял студент транслируемую информацию. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что рассмотренный способ оценивания опирается, прежде всего, на формальный аспект, в связи с чем всегда возможны неточности.

Второй выделяемый нами подход основывается на оценке компетентности студентов, т.е. их реального понимания изученного материала, а также готовности и способности к правильному использованию полученной информации. Данный подход в условиях дистанционного обучения зарекомендовал себя лучше, чем предыдущий, и связано это с тем, что фактическая посещаемость лекционных и практических занятиях не является залогом понимания изучаемого материала и показателем его владения. В особенности это характерно для заочного обучения, в рамках которого студентами являются не вчерашние школьники, а состоявшиеся взрослые люди, возможно, получающие далеко не первое высшее образование.

Вместе с тем, необходимо указать и на другую сторону медали: даже если студент посещает все занятия, он может не обладать даже минимально необходимыми знаниями и умениями.

Следует отметить, что второй рассмотренный нами подход, при всех его плюсах по сравнению с первым, также имеет существенные недостатки. Как показывает практика прошедших двух лет, ознаменовавшихся массовым переходом вузов на дистанционное обучение, оценивание знаний в таких условиях, чаще всего, осуществляется при помощи тестирования. При этом если тестирование осуществляется без контроля времени и без включенной камеры, то достоверность получаемых студентами оценок вызывает сомнения. Никто не мешает учащимся созвониться или списаться и выполнить задания путём привлечения «коллективного разума». Таким образом, в итоге преподаватель будет заниматься не проверкой степени усвоения знаний, а проверкой навыков использования ресурсов Интернета. Подобное положение дел особенно актуально при оценивании навыков перевода, так как студентам ничего не мешает предоставить не собственный, а машинный перевод.

В случае если преподаватель оценивает знания учащихся путём проверки письменных работ типа рефератов и курсовых работ, адекватность оценки знаний также можно поставить под вопрос: проблема в том, что при повсеместном распространении услуг по написанию студенческих работ авторство того или иного учащегося по умолчанию не может быть признано несомненным. Даже если работа была выполнена студентом самостоятельно, то огромный массив существующих научных и научно-популярных изданий по различным аспектам иностранного языка позволяет скопировать практически любую работу без глубоких знаний по предмету. Таким образом, фактически преподаватель оценивает не знания в области иностранного языка, а навыки обработки студентом ранее написанных текстов.

Всё вышесказанное приводит к постановке важнейшего в условиях дистанционного обучения вопроса: каким образом осуществлять оценку знаний так, чтобы она была методически грамотной и достоверной? Мы полагаем, что в сложившейся ситуации оптимальным вариантом проверки и оценки знаний учащихся является всестороннее привлечение адаптивных тестов.

По сути своей, адаптивное тестирование является усложнённым вариантом привычного теста: вместо единого для всех студентов теста с фиксированными вопросами и вариантами ответа на них учащимся предлагаются тестовые задания, которые могут преобразовываться. Современные платформы для создания тестовых заданий и непосредственного проведения тестирования предлагают изменение как содержательной части, так и последовательности предлагаемых вариантов ответа. Данный тип преобразования основан на статистической обработке получаемых от студента ответов, что, с одной стороны, ориентирова-

но на уменьшение затрачиваемого учащимся времени, с другой стороны, повышает степень объективности полученного результата [3, с. 205]. Следует отметить, что рассмотренная выше система оценивания в наибольшей степени целесообразна именно в рамках гуманитарных дисциплин, в том числе при изучении иностранного языка. Это обусловлено тем, что изначально низкий уровень формализации гуманитарных знаний существенно затрудняет возможность их определения путём точного воспроизведения тестируемыми правил и определений [6, с. 15].

Анализ практических рекомендаций и теоретико-методологических источников позволил определить основные принципы оценивания знаний учащихся в области иностранного языка в рамках дистанционного обучения. Прежде всего, у студентов должен быть одноразовый доступ к тесту, осуществляемый при помощи корпоративной почты вуза: это позволит избежать многократного прохождения учащимися конкретного теста, а сами тесты будут защищены от незапланированного вмешательства со стороны заинтересованных лиц. Ещё одним важным моментом является внедрение обязательного видеонаблюдения за студентами, проходящими тестирование, потому что только так преподаватель будет уверенным в том, что работу выполнил данный конкретный учащийся. Наконец, последним принципом должен быть чёткий лимит времени, отводящегося для прохождения тестирования. Оптимальным при этом является такой принцип предъявления заданий, при котором у студента будет время на то, чтобы прочесть и осмыслить их, но не будет времени на то, чтобы попытаться найти ответ в случае его незнания.

Говоря о тестах как оптимальном варианте оценивания учащихся, следует отметить, что задания такого рода по сути своей не всегда способны отразить специфику усвоения студентами знаний. Это связано, в том числе, и с тем, что нередко сама постановка вопросов в тестах намекает на правильный ответ. Именно поэтому важно составлять тесты таким образом, чтобы исключить эту возможность: такое положение достигается за счёт включения вариантов ответов с незначительными, на первый взгляд, отличиями. В общем и целом, составление тестов должно базироваться на некоторых принципиальных положениях: во-первых, должно проследиваться соответствие заявленной цели; во-вторых – удельный вес измеряемых знаний в соответствии со всем курсом; в-третьих – наличие взаимосвязи формальных и содержательных аспектов; в-четвёртых – фактическая грамотность, исключающая ошибки и опiski; в-пятых, достаточный уровень представленности изучаемой темы; в-шестых – соответствие заданий современным теоретико-методологическим принципам; в-седьмых – сбалансированность содержательного компонента; в-восьмых – одновременное присутствие в заданиях системности и вариативности [2].

На данный момент оценивание знаний студентов по иностранному языку всё чаще происходит

посредством системы MOODLE. В рамках данной системы пользователям предлагается хорошо разработанный функционал для подготовки и презентации тестов. Среди важнейших предоставляемых пользователям возможностей – регулирование скорости и количества попыток выполнения заданий; возможность дифференциации «стоимости» каждого правильного ответа; автоматическая расстановка тестовых вопросов и вариантов ответов; регулирование возможности просмотра результатов и итоговой оценки; возможность оставлять комментарии как в отношении каждого конкретного задания, так и работы в целом.

Важной особенностью системы MOODLE представляется создание вопросов не только закрытого, но и открытого типа. Так, в рамках изучения иностранного языка закрытые вопросы относятся, преимущественно, к областям фонетики, лексики и грамматики, в то время как открытые вопросы могут подразумевать написание студентами небольшого эссе или развернутого ответа на конкретный тематический вопрос. Таким образом, разумное комбинирование заданий различного типа позволяет оценить степень овладения студентами учебных материалов с наибольшей степенью адекватности.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что оценивание знаний учащихся является важнейшим этапом проверки степени их владения иностранным языком. Используемые формы и методы оценки не всегда адекватны целям и задачам обучения, в особенности в рамках относительно нового в наших реалиях дистанционного обучения. Проведённый анализ позволяет заключить, что наиболее эффективной формой организации оценивания является использование адаптивных тестов. Их несомненный плюс заключается в том, что они минимизируют возникновение субъективных факторов, а также позволяют учитывать личностные особенности студентов. Мы полагаем, что применение такого вида тестирования как средства оценивания учебных достижений студентов в изучении иностранных языков позволит выявить уровень усвоения материала и степень сформированности языковой компетентности наилучшим образом.

Литература

1. Бережных Н.Ю. Виды и формы контроля на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.Ю. Бережных, Н.С. Новолодская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–3. – С. 30–34.
2. Гаврилова Л.А. Дистанционное образование. Электронные курсы / Л.А. Гаврилова. – Екатеринбург: УГГУ, 2006. – 74 с.
3. Лихтенвальд Э.К. Модель генерации адаптивных тестов по уровню сложности / Э.К. Лихтенвальд // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 2. – С. 205–209.
4. Савельева Н.Х. Генезис понятия «электронное дистанционное обучение» в педагогической теории и практике / Н.Х. Савельева, Н.В. Уварина, Е.А. Гнатышина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 1. – С. 74–83.
5. Соловьёв А.М. Выбор методов контроля знаний студентов – будущих программистов в процессе формирования англоязычного тезауруса / А.М. Соловьёв // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2010. – № 3. – С. 55–60.
6. Старкова А.А. Применение практико-ориентированных и активных форм контроля знаний, умений и навыков студентов в обучении / А.А. Старкова // Региональное образование: современные тенденции. – 2018. – № 1. С. 128–133.
7. Шихнабиева Т.Ш. Адаптивные семантические модели автоматизированного контроля знаний / Т.Ш. Шихнабиева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 14–20.

FORMS OF PEDAGOGICAL MEASUREMENTS IN DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Karlina M.A., Shanina A.I.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

This article discusses the use of distance technologies in modern higher education, which is one of the most important innovations in recent years. The article also analyzes a number of invariant structural components that are contained in the educational system, including the distance one. The authors emphasize that the assessment of students' knowledge in teaching a foreign language in a non-linguistic university is characterized by several significant functions. The analysis of various types and forms of assessment of students' knowledge of a foreign language is given. A distance lesson conducted by means of Google class is considered. The authors point to a number of requirements for the preparation of tests, which should be based on some fundamental principles. It is emphasized that the best way for assessing the educational achievements of students is adaptive testing.

Keywords: distance learning, foreign language, assessment, adaptive testing.

References

1. Berezhnykh N. Y., The types and forms of control at the lessons of foreign language at the institute / Berezhnykh N.Y., Novolodskaya N.S. // Problems of modern pedagogical education. – 2019. – № 64–3. – P. 30–34.
2. GavriloVA L.A., Distance education. Electronic courses / L.A. GavriloVA. – Ekaterinburg.: USMU, 2006 – P. 74
3. Likhtenvald E.K. Model of generation of adaptive tests by level of their complexity / E.K. Likhtenvald // Krasnoyarsk state pedagogical university journal named after V.P. Astafiev– 2012. № 2. – P. 205–209.
4. Savelyeva N. K., Genesis of the notion “electronic distance education” in the pedagogical theory and practice/ Savelyeva N. K, Uvarina N.V., Gnatyshina E.A.// Domestic and foreign pedagogy. – 2020. – V. 1. № 1. – p. 74–83.
5. Soloviev A.M., Choosing the best methods to control students' knowledge while creating an English thesaurus. // RUDN journal of informatization in education. – 2010. № 3. – P. 55–60.
6. Starkova A.A. Application of practice-oriented and active forms of knowledge control, students' skills and abilities in the process of teaching. // Regional education: modern trends. – 2018. № 1. – P. 128–133
7. Shikhnabieva T.S. Adaptive semantic model of automatic knowledge control/ Shikhnabieva T. S // Pedagogical Education in Russia. – 2016. № 7. – p. 14–20.

Формирование критериев эффективности преподавателя вуза на основании мнений студентов

Коган Евгения Александровна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента Московского авиационного института (НИУ)
E-mail: kogan2502@yandex.ru

Статья посвящена исследованию критериев эффективности преподавателя вуза с позиции студентов. Приведены результаты исследования мнений студентов Московского авиационного института (НИУ), проведенного с помощью метода неоконченных предложений. Исследование показало, что для студентов наибольшее значение имеет «Стиль изложения материала» (72%) и «Отношение к студентам как к личностям» (59%). Респонденты ожидают интересное и доступное изложение материала, а также уважение и понимание по отношению к себе со стороны преподавателя. Другие категории («Система оценки и контроля знаний», «Личностные качества», «Знание предмета и отношение к нему») упоминаются реже. Несмотря на то, что многие студенты ждут от преподавателя понимания и лояльности, они не хотели бы, чтобы он был слишком «мягким» и нетребовательным. Исходя из полученных данных, следует обратить внимание на степень владения преподавателями вузов техническими средствами обучения, а также совершенствовать процесс не только профессиональной, но и личностной коммуникации со студентами.

Ключевые слова: идеальный преподаватель вуза, образ преподавателя, эффективный преподаватель, критерии эффективности, студенты, метод неоконченных предложений, технические средства обучения.

Введение

В современном образовании большое внимание уделяется профессиональным и личностным характеристикам преподавателей, так как именно от них во многом зависит эффективность их деятельности и качество учебного процесса. Студенты являются важным субъектом образовательного процесса, поэтому оценки и отзывы обучающихся о преподавателях играют важную роль в формировании имиджа педагога [7].

Реальный и идеальный образ преподавателя вуза, критерии эффективности его деятельности представляют большой интерес для многих ученых в области педагогики, психологии, социологии, менеджмента. Г.Э. Ефимова и ее соавторы в образе идеального педагога выделяют три основные категории: личные качества, компетенции, обеспечивающие преподавание дисциплин, и навыки, необходимые для реализации исследовательского процесса [2]. В.А. Прохода отмечает два измерения, по которым может оцениваться эффективность преподавателя: «педагогическое мастерство» и «педагогическая прогрессивность», которая включает в себя владение компьютерными технологиями при подаче учебного материала, а также связь материала с современным состоянием науки [4]. Ожидания студентов связаны с использованием различных методов обучения с учетом современных технологий [1]. А.А. Пучков в своем исследовании отмечает, что учащиеся стали больше ценить профессиональные качества педагогов, чем личные [5].

Зарубежные исследователи также уделяют большое внимание качествам, которые должны быть присущи идеальному преподавателю [8–10]. В частности, А. Бодиати и соавторы делят характеристики педагогов на универсальные (способность работать в команде, нацеленность на результат и др.) и профессиональные (профессиональная грамотность, знание современных технологий и т.д.) [10].

Методология исследования

Для определения критериев эффективности преподавателя вуза был выявлен образ идеального педагога методом неоконченных предложений [6]. С помощью него было исследовано 300 студентов Московского авиационного института (национального исследовательского университета). Среди респондентов доминировали представители мужского пола (76%), обучающиеся на 2–3 курсах технических факультетов МАИ.

Студентам предлагалось в свободной форме закончить пять предложений, характеризующих идеального преподавателя:

- «Идеальный преподаватель – это тот, кто...»
- «Идеальный преподаватель всегда...»
- «Идеальный преподаватель никогда...»
- «Идеальный преподаватель должен...»
- «Идеальный преподаватель может...»

Большую часть респондентов также составляли мужчины (80%), обучающиеся на 2–3-ем курсах технических факультетов. Доля девушек составила всего 20%, что обусловлено преобладанием представителей мужского пола в генеральной совокупности.

Цель исследования состоит в том, чтобы конструировать образ идеального преподавателя вуза с помощью вербального аппарата самих студентов, не навязывая им шаблонных вариантов ответа.

Результаты исследования

Анализ данных, полученных с помощью метода неоконченных предложений, позволил выявить 5 ключевых смысловых категорий (критериев эффективности преподавателя), которые фигурировали в ответах респондентов: «Стиль изложения материала», «Отношение к студентам как к личностям», «Система оценки и контроля знаний», «Личностные качества» и «Знание предмета и отношение к нему». (Таблица 1).

Таблица 1. Ключевые категории в образе идеального преподавателя (по результатам метода неоконченных предложений)

| Категория | % | Кол-во ответов |
|--|-----|----------------|
| 1. Стиль изложения материала | 72 | 216 |
| 2. Отношение к студентам как к личностям | 59 | 177 |
| 3. Система оценки и контроля знаний | 37 | 111 |
| 4. Личностные качества | 20 | 60 |
| 5. Знание предмета и отношение к нему | 11 | 33 |
| Итого: | 199 | 597 |

В таблице категории упорядочены в соответствии с частотой их упоминания. Выделение данных категорий иногда имеет весьма условные границы, так как между ними существует значительная связь. Так, например, отношение к студентам во многом определяется личностными качествами преподавателя. В рамках ответов каждого студента, как правило, было выделено по несколько категорий, поэтому сумма ответов значительно превысила число респондентов.

Первая категория (критерий эффективности) – «Стиль изложения материала» встречается в описаниях идеального преподавателя чаще всего (в 72% работ). Сюда относятся такие подкатегории, как доступное и интересное объяснение материала, развитие интереса к предмету («прививает

любовь и интерес к предмету»), грамотная четкая речь («говорит громко, четко, понятно»), владение современными технологиями («объясняет материал, используя достижения техники»).

«Идеальный преподаватель может сделать из самого неинтересного материала очень привлекательный и доступный для понимания материал».

«Идеальный преподаватель активно использует современные технологии при объяснении материала».

На втором месте по упоминаемости категория «Отношение к студентам как к личностям» (59%). Сюда входит множество различных суждений, но близких по характеру:

«Идеальный преподаватель уважает всех студентов, не унижает их»;

«Идеальный преподаватель может найти подход к каждому студенту»;

«...всегда идет навстречу студентам»;

«...способен поставить себя на место студентов»;

«...помогает студентам в любых вопросах и с трудными заданиями, а также разбираться в жизненных ситуациях».

Таким образом, идеальный преподаватель вуза предстает уважительным и понимающим, который помогает студентам ориентироваться не только в учебе, но и в жизни.

Третья категория – «Система оценки и контроля знаний» фигурирует в более, чем трети работ. Студенты считают, что эффективные преподаватели должны быть требовательными в меру («требовать только то, что дает»), непредвзятыми и справедливыми («автоматы ставит заслуженно»). Учащиеся заинтересованы, чтобы их поощряли не только за результат, но и за старания, а также «не заваливали» на экзаменах и зачетах». Причем последний аспект упоминался достаточно часто.

Еще одна смысловая категория, достаточно немногочисленная – «Личностные качества преподавателя» (20%). Сюда мы отнесли следующее: пунктуальность («не задерживает студентов на парах», «не опаздывает»), дружелюбность, общительность, терпеливость, авторитетность («поддерживает свой авторитет, заботится о своей репутации»), прогрессивность («идти в ногу со временем»), наличие чувства юмора. В ходе исследования студенты часто отмечали, что преподаватель должен быть для них примером во всем.

Следующая смысловая категория «Знание предмета и отношение к нему» встречается в работах студентов гораздо реже, чем остальные (всего 11%). Это связано, вероятно, с тем, что она является очевидной и не нуждается в особой вербализации. Сюда входит «глубокое и доскональное знание своего предмета, внимание к тонкостям», «умение отделять личное мнение от фактов», «любовь к своему предмету» и «готовность делиться своими знаниями», «стремление к саморазвитию».

Кроме вышеуказанных, в ходе исследования встречались суждения, которые не вписывались в выделенные нами категории. Приведем лишь некоторые из них.

«Идеальный преподаватель должен быть человеком».

«Идеальный преподаватель должен исходить из того, насколько его предмет важен для будущей деятельности студента».

«Идеальный преподаватель не даёт бесполезных заданий».

«Идеальный преподаватель должен привлекать к научной деятельности».

Отметим, что мотивация студентов к научно-исследовательской работе является важным аспектом эффективной деятельности современного преподавателя [3].

Обсуждение результатов

Анализ данных, полученных с помощью проведенного исследования, показал, что студенты особое внимание уделяют тому, как преподаватель излагает материал, и как он к ним относится.

Важно, чтобы преподаватель доносил до них свои мысли доступно, обладал грамотной речью. Многие пожилые педагоги, работающие в вузе, с одной стороны, обладают глубокими знаниями и опытом, но не всегда могут преподнести информацию студентам интересно, живо и с использованием современных технологий.

Студенты ожидают понимания, лояльности и поддержки, но они не хотели бы видеть педагога слишком мягким и нетребовательным.

Заключение

Полученные в ходе исследования оценки показали необходимость совершенствования некоторых аспектов преподавания в вузе. Очевидно, что требуется повышать уровень владения преподавателями техническими средствами обучения и коммуникации со студентами. Особенно актуальным это становится в условиях онлайн-образования. Также важно внедрять и совершенствовать индивидуальный подход к обучению студентов.

Литература

1. Денисенко С.И. Идеальный педагог: видение студентов и преподавателей // Инновационная наука. 2017. Том 2. № 4. С. 67–69.
2. Ефимова Г.Э., Сорокин А.Н., Грибовский М.В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // Образование и наука. 2021. № 23 (1). С. 202–230.
3. Коган Е.А. Отношение студентов к научно-исследовательской работе // Человеческий капитал. 2020. № 8 (140). С. 179–187.
4. Прохода В.А. Представления студентов и преподавателей вуза об идеальном педагоге // Социальные явления. 2015. № 1 (3). С. 105–110.

5. Пучков А.А. Идеальный образ преподавателя: социологический опрос // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 130–133.
6. Татарова Г.Г. Методология анализа данных в социологии (введение) / Учебник для вузов. – М.: NOTA BENE, 1999. – 224 с.
7. Ягудина Л.П. Оценка преподавателей студентами как инструмент обеспечения качества образования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 7. С. 261–276.
8. Furuhausen B., Holm n J., S ntti J. The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War // History of Education. 2019. № 48 (6). P. 784–805.
9. Shimada S. The mutual transmission of knowledge and competencies between generations: An enabler of dynamic capabilities // Proceedings of the 12th European Conference on Knowledge Management (ECKM 2011); 1–2 Sep 2011; University of Passau, Germany. Vol. 2. UK: Academic Publishing Ltd., 2011. P. 1073–1080.
10. Badi'ati A. Q., Annisa A.A., Wahab M.K., Wibowo T.S., Jamaludin M.R., Rozikan M., Mu'fid A., Fahmi K., Purwanto A., Muhaini A. Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers' Performance // Systematic Reviews in Pharmacy. 2020. № 11 (7). P. 556–569.

FORMATION OF CRITERIA FOR THE EFFECTIVENESS OF A UNIVERSITY TEACHER BASED ON THE OPINIONS OF STUDENTS

Kogan E.A.

Moscow Aviation Institute (NIU)

The article is devoted to the study of the effectiveness criteria of a university teacher from the position of students. The results of a study of the opinions of students of the Moscow Aviation Institute (NIU), conducted using the method of unfinished sentences, are presented. The study showed that for students the most important is the "Style of presenting the material" (72%) and "Attitude towards students as individuals" (59%). Respondents expect an interesting and accessible presentation of the material, as well as respect and understanding towards themselves from the teacher. Other categories ("System of assessment and control of knowledge", "Personal qualities", "Knowledge of the subject and attitude towards it") are mentioned less frequently. Despite the fact that many students expect understanding and loyalty from the teacher, they would not want him to be too "soft" and undemanding. Based on the data obtained, attention should be paid to the degree of mastery of university teachers with technical teaching aids, as well as to improve the process of not only professional, but also personal communication with students.

Keywords: ideal university teacher, image of a teacher, effective teacher, efficiency criteria, students, method of unfinished sentences, teaching aids.

References

1. Denisenko S.I. Ideal teacher: the vision of students and teachers // Innovative science. 2017. Volume 2. No. 4. pp. 67–69.
2. Efimova G.E., Sorokin A.N., Gribovsky M.V. The ideal teacher of higher education: personal qualities and socio-professional competencies // Education and science. 2021. No. 23 (1). pp. 202–230.
3. Kogan E.A. Attitude of students to research work // Human capital. 2020. No. 8 (140). pp. 179–187.
4. Prokhoda V.A. Representations of students and university teachers about the ideal teacher // Social phenomena. 2015. No. 1 (3). pp. 105–110.

5. Puchkov A.A. The ideal image of a teacher: a sociological survey // Higher education in Russia. 2012. No. 6. pp.130–133.
6. Tatarova G.G. Methodology of data analysis in sociology (introduction) / Textbook for universities. – M.: NOTA BENE, 1999. – 224 p.
7. Yagudina L.R. Evaluation of teachers by students as a tool for ensuring the quality of education // Siberian Pedagogical Journal. 2011. No. 7. S. 261–276.
8. Furuhausen B., Holmén J., Sääntti J. The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War // History of Education. 2019. No. 48 (6). P. 784–805.
9. Shimada S. The mutual transmission of knowledge and competencies between generations: An enabler of dynamic capabilities // Proceedings of the 12th European Conference on Knowledge Management (ECKM 2011); 1–2 Sep 2011; University of Passau, Germany. Vol. 2. UK: Academic Publishing Ltd., 2011. P. 1073–1080.
10. Badi'ati AQ, Annisa AA, Wahab MK, Wibowo TS, Jamaludin MR, Rozikan M., Mufid A., Fahmi K., Purwanto A., Muhaini A. Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers' Performance // Systematic Reviews in Pharmacy. 2020. No. 11 (7). P. 556–569.

Методология подготовки студенческой среды к взаимодействию в рамках развития национальной экономики

Лаптева Светлана Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра транспорта и технологий нефтегазового комплекса, Филиал Тюменского индустриального университета в городе Ноябрьск
E-mail: s.v.lapteva@mail.ru

Исследование места и роли образования в системе национальной экономики позволяет отнести ее к отдельной отрасли, относящейся к непроизводственной сфере хозяйственной деятельности. Проведенный анализ функционирования рынка образовательных услуг позволяет утверждать о необходимости государственного регулирования. Государственное регулирование образования возникло в результате длительного исторического становления и развития общественных отношений и выступает одной из составляющих государственной образовательной политики, обеспечивая создание соответствующей среды, в котором происходит реализация ее основных целей и задач с помощью соответствующего инструментария. Предложено определение системы государственного регулирования образования в контексте реализации государственной образовательной политики через организационно-квалификационный подход, который включает общую организационную структуру, информационное, институциональное, кадровое и нормативно-правовое обеспечение отрасли образования (организационная составляющая), а также административные и экономические методы государственного регулирования образования, включающие перечень соответствующих инструментов (функциональная составляющая), которые функционируют на основе общепринятых регуляторных принципов (эффективности, справедливости, стабильности, системности, адекватности, оптимальности, постепенности и этапности), так и предложенных автором (расширенной партисипативности и институционально-функциональной комплементарности).

Ключевые слова: подготовка, студенты, структура, информатизация, развитие.

Обобщенная оценка современного состояния и тенденций развития образования в России позволяет констатировать следующие диспропорции: сокращение количества учреждений образования (особенно на уровне общего среднего, профессионально-технического и высшего образования) и контингента соискателей образования, а также рост расходов на их финансирование (приоритет предоставлен в общем среднем и высшем образовании); высокий уровень безработицы среди молодежи и лиц с профессионально и полным высшим, причем, наблюдается большое количество незаполненных вакансий для лиц с профессионально-техническим уровнем]4].

В работе эмпирически доказано на основе комплексного и поэлементного оценивания, путем применения бинарного логит-моделирования и метода главных компонент, что на развитие сферы социально-трудовых отношений в национальной экономике большее влияние оказывает государственное регулирование образования, по сравнению с демографическими и миграционными трендами. При этом, наиболее релевантными являются следующие показатели: количество подготовленных квалифицированных рабочих, количество выпускников учреждений высшего образования, доля трудоустроенных выпускников учреждений профессионального (профессионально-технического) образования, доля финансирования образования государственным сектором [1].

Исследование государственного регулирования образования обосновало его действенность в контексте формирования отраслевой и технологической структуры национальной экономики, что подтверждено с помощью построения регрессионной модели с фиксированными эффектами (текущие взаимосвязи) и дистрибутивно-лаговых моделей (долгосрочные взаимосвязи). В результате этого, на основе выборки среди стран Центральной и Восточной Европы, а также России, было подтверждено существенное текущее влияние государственного финансирования образования на показатели ВВП и ВЭД, участие промышленности (производства, услуг и сельского хозяйства) в создании добавленной стоимости, экспорт и импорт товаров и услуг; и выявлены долгосрочные зависимости с прямыми иностранными инвестициями, состоянием текущих и финансовых счетов баланса платежей (прямая зависимость), экспортом высокотехнологичных товаров и услуг ИКТ, а также налоговыми поступлениями (обратная зависимость) [3].

Для выявления связи между результативностью отдельных инструментов государственного

регулирования образования и результативностью достижения каждой индикативной цели устойчивого развития проводят факторно-сегментный анализ на основе сочетания метода главных компонент и регрессионного анализа панельных данных с фиксированными эффектами. Это позволило выделить государственное финансирование образования как наиболее важный инструмент государственного регулирования образования в этом контексте. Кроме того, доказано, что охват населения образованием, соотношение «преподаватель-студент» в высшем образовании или продолжительность обязательного обучения влияет в средней степени на достижение цели образования.

Образование является важной компонентой системы национального хозяйства, обеспечивает каждое ее звено образованными и квалифицированными работниками, удовлетворяет спрос в образовательных услугах, формирует конкурентоспособную наукоемкую экономику и способствует национальному благосостоянию. При этом, вопрос идентификации места и роли образования в национальной экономике как сложной системе, состоящей из множества взаимосвязанных структурных элементов, и формирует единый хозяйственный комплекс страны, что представляет значительный интерес и является наиболее важным в рамках нашего исследования.

В экономической теории систему национальной экономики принято понимать через взаимосвязанные сектора, сферы и отрасли, которые в дальнейшем определяют ее структуру. Все эти элементы возникли на определенной территории как результат соотношения условий географического положения, природно-климатических условий, исторически-культурного развития и общественного разделения труда.

Под сферой экономики понимают группу однородных отраслей, производящих подобный продукт или услугу. В этом контексте национальную экономику подразделяют на производственную и непроизводственную сферы (другое название – сфера предоставления услуг). Их принципиальное отличие заключается в том, что первая из них обеспечивает создание материальных благ, предметов потребления и средств производства, а вторая – производит продукцию преимущественно в виде услуг, которые не принимают непосредственного участия в создании национального дохода, а удовлетворяют социальные потребности. В связи с этим образование закономерно относят к социальному компоненту хозяйственного комплекса (как составляющей непроизводственной сферы или сферы услуг) [6].

Сектором экономики считается совокупность институциональных единиц, имеющих близкие экономические цели и функции или отраслевые, технологические и другие характеристики. Так, выделяют сектор домохозяйств, финансовых и не финансовых субъектов хозяйствования, государственный, внешний и тому подобное [2].

Наиболее распространенным подходом к типологии секторальной структуры национальной экономики является теория (гипотеза) «трех секторов экономики», разработанная К. Кларком, Же. Фурастье и А. Фишером. Они выделяют первичный (связан с добычей сырья), вторичный (превращение сырья в готовый продукт: отрасли производства, строительства) и третичный (сфера услуг) секторы. Согласно этой классификации, услуги образования являются третичными, то есть относятся к сфере услуг. Теория трех секторов экономики была положена в основу многих научных исследований, тем самым сформировав новые видоизмененные версии. Так, отдельные ученые дополнительно распределяют сектора:

- третичный – услуги для населения и субъектов хозяйствования преимущественно «простого» характера, например коммунальные, торговля и т. д;
- четвертичный, связанный с информационным и научным обслуживанием (например, финансовые, юридические услуги и прочее);
- пятый – связывают с услугами, которые нуждаются в высококвалифицированных знаниях (образовательные, медицинские, исследовательские и тому подобное). Фактически, знания и информация являются основными факторами производства.

Отдельно следует отметить, что каждый сектор национальной экономики согласно указанного подхода соответствовал отдельному этапу цивилизационного развития, в частности: доиндустриальному, индустриальному и постиндустриальному. Одним из признаков формирования нового типа общественных отношений (информационного или постиндустриального общества) является ориентация на сферу услуг и акцентирование внимания на образовании как основного производителя информации и знаний. По определению Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) новая форма общества приведет к переходу к экономике знаний, что представляет собой тип экономики, который базируется непосредственно на производстве, распределении и использовании знаний и информации. Это означает, что значительно возрастает роль таких нематериальных факторов как информация, знания, человеческий капитал, при этом они рассматриваются как основные производственные мощности субъектов хозяйствования; акцент делается на высокотехнологичных и наукоемких отраслях, информационных технологиях и креативных разработках и тому подобное. В этом контексте возрастает роль сферы образования как одного из доминирующих инструментов конкуренции XXI века. В связи с этим, ОЭСР предложила собственный подход к выделению стратегических секторов в экономике, включающий [5]:

- первый сектор, который распространяется на высокотехнологические виды деятельности (например, авиационная и космическая промышленность, производство различного обо-

рудования: компьютерного, телевизионного и коммуникационного, точных измерительных и оптических приборов и тому подобное);

- второй сектор, охватывает средне-высокотехнологичные виды деятельности (например, производство отдельных машин и транспортного оборудования: электрического, железнодорожного, а также автомобилей и дополнительных транспортных средств и тому подобное);
- третий сектор, включающий прежде всего почтовые и телекоммуникационные услуги;
- четвертый сектор, который объединяет услуги по финансовому посредничеству;
- пятый сектор охватывает другие деловые услуги, в том числе по аренде, компьютерного и телекоммуникационного обслуживания и тому подобное;
- шестой сектор, который охватывает социально направленные виды деятельности сферы услуг (образование, здравоохранение и тому подобное).

Рассмотрев сущность сфер и секторов экономики как основных структурных элементов национального хозяйства, выделяется еще одно звено – отрасль экономики. Это совокупность всех производственных единиц, осуществляющих преимущественно одинаковые или подобные виды производственной деятельности, не зависит от территориального или ведомственного подчинения. Для систематизации основных отраслей и видов экономической деятельности были разработаны соответствующие классификаторы, которые предлагаем рассмотреть более детально [8].

В мире наиболее распространена Международная стандартная отраслевая классификация всех видов экономической деятельности (ISIC), на основе нее была создана Классификация видов экономической деятельности Европейского Сообщества (NACE), а также отечественный аналог – классификатор видов экономической деятельности (ОКВЭД). Заметим, что указанные три документа является достаточно унифицированными, что создает проверяемость и сопоставимость данных. В соответствии с ним, образование выделено как отдельное подразделение, что позволяет рассматривать ее как отрасль экономики и включает группы, соответствующие основным образовательным уровням: дошкольное, начальное, среднее, профессионально-техническое, высшее, а также вспомогательная деятельность в сфере образования и прочие виды образования [9].

Отдельные ученые отмечают, что разграничения государственного управления и регулирования зависит от конкретной отрасли и типа экономических отношений. Научный интерес представляет мысль О. Вознесенской, которая считает, что с переходом страны к рыночной экономике государственное управление само по себе отходит на задний план (оставаясь лишь на уровне объектов государственной собственности), уступая место государственному регулированию. Ряд авто-

ров подчеркивает, что государственное регулирование обеспечивает формирование общих условий функционирования его субъектов и объектов, что предполагает использование преимущественно косвенных методов в условиях чего и происходит дальнейшее управление. При этом государственное регулирование не может рассматриваться без государственного управления и наоборот.

Сущность приведенных подходов к пониманию государственного регулирования образования сводится к следующему [7]:

- процессный подход, согласно которому государственное регулирование образования трактуется как совокупность этапов последовательной реализации государственного управления в области образования;
- инструментальный, что рассматривает указанное понятие через призму совокупности форм, методов, мероприятий и т.п. (обобщенно – инструментария), с помощью которого будет реализовываться государственное регулирование образования.

При этом, в научной литературе, наиболее распространенными целями государственного регулирования экономики страны принято считать следующие: экономический рост, высокий уровень занятости, стабильный уровень цен и общеэкономическая стабильность. Перечисленные явления являются последствиями как эффективного государственного регулирования отрасли образования, так и ее предпосылками.

По мнению группы исследователей, государство выполняет следующие функции в процессе регулирования образования:

- разработка и реализация общей государственной политики в системе образования, ее стратегии и детального плана действий;
- законодательное регулирование производства и потребления образовательных услуг, мониторинг и оценка эффективности разработанных правил и корректировка их;
- предоставление услуг учреждений образования через достаточное финансирование государственных учреждений образования и субсидирование частных учреждений образования, разработку дополнительных механизмов финансового обеспечения;
- обеспечение социальных гарантий и социальной защиты гражданам и работникам в системе образования.

Основные и специфические принципы, присущие государственному регулированию в целом и отрасли образования включают обеспечение:

- эффективности, что предполагает предоставление качественных образовательных услуг и получения конечного экономического эффекта в результате вмешательства государства в виде позитивных социально-экономных экстерналий;
- справедливости, что предполагает обеспечение государством равных условий обучения и доступа к нему для различных социальных

- категорий граждан (то есть, инклюзивной среды без каких-либо признаков дискриминации на условиях гуманизма и демократии);
- стабильности на макро – и макроуровнях, что проявляется в обеспечении устойчивого развития общества и государства, налаживание между секторного партнерства и интеграции;
 - системности, то есть применение комплексного инструментария государственного регулирования с учетом влияния на другие сферы хозяйствования (в частности, с рынком труда);
 - адекватности, что проявляется в мониторинге и оценке целесообразности отдельных мер и действий со стороны государства и корректировка их в соответствии с условиями окружающей среды;
 - оптимальности, то есть сбалансированного применения административных и экономических мер воздействия прямого и опосредованного характера;
 - постепенности и этапности в осуществлении мер государственного регулирования и возможных изменений.

Как вывод отметим, что государственное регулирование образования является исторически обусловленной формой организации образовательного процесса, которая сформировалась в результате постепенного возрастания роли государственных институтов в выполнении регуляторных функций и развитием общественных отношений. В рамках нашего исследования государственное регулирование образования понимается как система отношений, возникающих по поводу государственного вмешательства в процессы функционирования и развития образовательной отрасли путем применения соответствующего инструментария с целью реализации национальной образовательной политики.

Литература

1. Аветисян, В.Р. Информатизация профессионального образования: достоинства и недостатки / В.Р. Аветисян // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22. – № 75. – С. 5–8. – DOI 10.37313/2413-9645-2020-22-75-5-8.
2. Арсаханова, З.А. Инвестиции в высшее образование в период дистанционного обучения / З.А. Арсаханова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 5(45). – С. 181–187. – DOI 10.25726/t6356-5574-5162-y.
3. Барсегян, Е.Ю. Информатизация образования как средство повышения эффективности образовательного процесса / Е.Ю. Барсегян, И.А. Попова, М.А. Цынкер // Вестник научных конференций. – 2021. – № 3–2(67). – С. 18–20.
4. Колосницына, Н.Б. Информатизация в образовании: проблемы и перспективы / Н.Б. Колосницына // Пермский педагогический журнал. – 2019. – № 10. – С. 63–66.
5. Левченкова, Т.В. Информатизация физического и спортивно педагогического образования: проблемы и решения / Т.В. Левченкова, Е.В. Быстрицкая // Мир психологии. – 2021. – № 1–2(105). – С. 170–173.
6. Павлова, А.Е. Развитие коммуникативной компетенции координаторов программ «Международного бакалавриата» с использованием средств информатизации образования / А.Е. Павлова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2019. – № 4(50). – С. 59–63. – DOI 10.25688/2072-9014.2019.50.4.07.
7. Петрищев, И.О. Значение цифровой педагогики в условиях информатизации образования / И.О. Петрищев // Педагогический вестник. – 2020. – № 12. – С. 39–40.
8. Соловьев, В.И. Рынок труда и образования в контексте информатизации и цифровизации / В.И. Соловьев, Т.В. Цыганкова, И.М. Зельцер // Инновации в жизнь. – 2020. – № 1(32). – С. 96–104.
9. Терованесов, М.Р. Совершенствование системы высшего образования на основе информатизации / М.Р. Терованесов // Менеджер. – 2019. – № 4(90). – С. 115–118.

METHODOLOGY OF PREPARING THE STUDENT ENVIRONMENT FOR INTERACTION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE DEVELOPMENT OF THE NATIONAL ECONOMY

Lapteva S.V.

Tyumen Industrial University

The study of the place and role of education in the system of the national economy makes it possible to attribute it to a separate branch, which refers to the non-productive sphere of management, mainly the tertiary or information sector of the economy. As a result of educational activity, educational services are produced, which is a specific benefit and causes numerous peculiarities in the course of regulating education. The analysis of the functioning of the educational services market suggests the need for government intervention. The state regulation of education arose as a result of a long historical formation and development of public relations and acts as one of the components of the state educational policy, ensuring the creation of an appropriate environment in which its main goals and objectives are realized with the help of appropriate tools. The definition of the system of state regulation of education in the context of the implementation of state educational policy is proposed through an organizational and qualification approach, which includes the general organizational structure, information, institutional, personnel and regulatory support of the education sector (organizational component), as well as administrative and economic methods of state regulation of education, including a list of appropriate tools (functional component), which function on the basis of generally accepted regulatory principles (efficiency, fairness, stability, consistency, adequacy, optimality, graduality and phasing), as well as those proposed by the author (extended participativeness and institutional-functional complementarity).

Keywords: Preparation, students, structure, informatization, development.

References

1. Avetisyan, V.R. Informatization of vocational education: advantages and disadvantages / V.R. Avetisyan // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences. – 2020. –

- T. 22. – No. 75. – P. 5–8. – DOI 10.37313/2413-9645-2020-22-75-5-8.
2. Arsakhanov, Z.A. Investments in higher education during distance learning / Z.A. Arsakhanov // *Management of education: theory and practice*. – 2021. – No. 5(45). – S. 181–187. – DOI 10.25726/t6356-5574-5162-y.
 3. Barseghyan, E. Yu. Informatization of education as a means of improving the efficiency of the educational process / E. Yu. Barseghyan, I.A. Popova, M.A. Tsynker // *Bulletin of scientific conferences*. – 2021. – No. 3–2 (67). – S. 18–20.
 4. Kolosnitsyna, N.B. Informatization in education: problems and prospects / N.B. Kolosnitsyna // *Perm Pedagogical Journal*. – 2019. – No. 10. – P. 63–66.
 5. Levchenkova, T.V. Informatization of sports and pedagogical education: problems and solutions / T.V. Levchenkova, E.V. Bystritskaya // *World of Psychology*. – 2021. – No. 1–2 (105). – S. 170–173.
 6. Pavlova, A.E. Development of the communicative competence of the coordinators of the International Baccalaureate programs using education informatization tools / A.E. Pavlova // *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education*. – 2019. – No. 4 (50). – S. 59–63. – DOI 10.25688/2072-9014.2019.50.4.07.
 7. Petrishchev, I.O. The value of digital pedagogy in the conditions of informatization of education / I.O. Petrishchev // *Pedagogical Bulletin*. – 2020. – No. 12. – P. 39–40.
 8. Solovyov, V.I. The labor market and education in the context of informatization and digitalization / V.I. Solovyov, T.V. Tsygankova, I.M. Zeltser // *Innovations in life*. – 2020. – No. 1 (32). – S. 96–104.
 9. Terovanesov, M.R. Improving the system of higher education based on informatization / M.R. Terovanesov // *Manager*. – 2019. – No. 4 (90). – pp. 115–118.

Формирование профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в процессе повышения квалификации

Меметова Гузель Энверовна,

магистрант кафедры дошкольного образования и педагогики, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: do@kipu-rc.ru

В статье рассматриваются особенности формирования профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в процессе повышения квалификации. Раскрыто основное понятие исследования «профессиональная компетенция» с позиции разных авторов. Описаны структурные элементы профессиональных компетенций: когнитивно-познавательная, мотивационно-ценностная, эмоционально-оценочная, креативно-деятельностная компетентности. Профессиональная компетенция педагогов в процессе повышения квалификации является особенностью профессионального образования и дает возможность в сжатые сроки не только помочь педагогам понять смысл преобразований в образовании на дошкольном уровне, но и восполнить в определенной мере формирование ключевых базовых компетенций. Перечислены основные принципы формирования профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации в процессе повышения квалификации.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, повышение квалификации, педагог, профессиональная компетенция, дошкольная образовательная организация, квалификация.

Развитие современного образования не может быть эффективным без дальнейшей профессионализации лиц, задействованных в его организации, в частности на уровне дошкольной образовательной системы. Бесперывный процесс профессионализации предполагает не только выход на кардинально новый уровень повышения квалификации и переподготовки представителей организационно-управленческого звена и педагогического состава образовательных учреждений, но и изменение образа профессионального мышления педагогов дошкольной образовательной организации.

Формирование профессиональных компетенций педагогов дошкольной образовательной организации отражено в исследованиях И.Н. Асаевой [1], О.Г. Жуковой [2], М.Н. Корешковой [4], Г.В. Панковой [5], О.И. Рассказовой [6], Т.А. Соседенко [8]. Проблема организации методической помощи в дошкольных образовательных организациях с целью повышения квалификации педагогических кадров раскрыта в трудах таких отечественных педагогов как Е.Н. Зубкова [3], М.Г. Янова [9].

Повышение квалификации педагогического состава должно быть направлено, в первую очередь, на обеспечение качества, доступности и эффективности в среде образования. Задачи требуют изучения вопроса внедрения новой методологии проектирования и реализации системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников в рамках политики качественного кадрового обеспечения социокультурной модернизации отечественной образовательной системы. В настоящее время в условиях реализации ФГОС дошкольного образования стоит актуальный на сегодня вопрос об формировании профессиональной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации и повышения их профессиональных компетенций.

Преобразование современной парадигмы управления дошкольными образовательными организациями обуславливает потребность в высококвалифицированных руководителях, обладающих особыми личностными качествами, в которых профессиональное мышление педагога дошкольной образовательной организации рассматривается как основной элемент личности специалиста.

Решение этой задачи возможно при сформированном на высоком уровне профессионализме педагога ДОО, одной из важнейших составляющих которой является его профессиональное мышле-

ние. Формирование и развитие профессионального мышления педагога ДОО как одна из сторон в процессе повышения квалификации требует выделения структурных компонентов.

Профессиональная компетенция педагогов дошкольной образовательной организации в качестве основной характеристики профессиональных и образовательных стандартов не привело к отмене квалификации, которая является внешним подтверждением освоения педагогом требуемых знаний, умений, навыков, наличия личностных качеств, то есть компетенций.

Формирование профессиональной компетенции педагогов в профессиональном образовательном стандарте отражено наличия личностных профессиональных качеств, а также, освоения педагогом требуемых знаний, умений, навыков. Тесно пересекаются понятия «квалификация» и «компетенция», профессионализм рассматривают как одну из компетенций, хотя это не гарантирует наличие у специалиста морально-нравственных качеств. О.А. Соломеникова трактует понятие «педагогическая компетентность» в качестве совокупности профессионально обоснованных требований к педагогу [7, с. 46].

Первоочередная задача в повышении профессиональной компетентности дошкольных педагогов заключается в выявлении и развитии у них профессионально-значимых личностных качеств, без которых невозможно становление никакого профессионала, несмотря на любые знания и опыт.

Система непрерывного образования и повышения квалификации педагогов дошкольного образования рассматривается исследователями Р.Н. Досаева, Е.А. Подосинникова, Т.А. Соседенко в качестве первостепенного источника получения педагогами и управленцами новой информации, новых знаний, умений и навыков. При этом базовая составная часть профессиональной квалификации педагогов выражается в профессиональной педагогической компетентности, которая базируется на профессиональных знаниях и нравственности [8].

Таким образом, повышение квалификации педагогов дошкольного образования должно быть направлено на развитие профессиональной компетентности педагогического работника и включать в себя следующие основные направления:

- формирование специально-профессиональных знаний;
- выявление научно-познавательных потребностей;
- развитие коммуникативных способностей, умений и навыков;
- развитие организаторских способностей и навыков управленческой деятельности;
- формирование личностно-гуманных качеств.

Рассматривая такое понятие как профессиональная компетентность педагогов в качестве системного явления, целесообразно выделить следующие ее структурные компоненты:

- интеллектуально-педагогическая компетентность – предполагает применение педагогом полученных им знаний и опыта в процессе выстраивания образовательного и воспитательного процессов, а также внедрение инновационных подходов в своей педагогической деятельности;
- информационная компетенция – представляет собой всю информационную совокупность представлений педагогов обо всех участниках педагогического процесса: воспитанниках, их родителях, коллегах, руководстве и т.д.;
- эмоциональная компетентность – заключается как в осознании педагогом своего собственного эмоционального состояния, так и в понимании эмоций окружающих людей, в способности педагога к управлению собственным поведением, контролированию своих эмоций, в способности к рефлексии, стрессоустойчивости;
- коммуникативная компетентность – одно из ключевых профессиональных качеств педагога, которое состоит из навыков и способности к слушанию, экстраверсии, эмпатии и пр.

В соответствии с определением понятия «профессиональная компетентность» исследователи Р.Н. Досаева, Е.А. Подосинникова, Т.А. Соседенко предлагают использовать три основных критерия для оценки уровня профессиональной компетентности педагога [8]:

1. Наличие и применение в педагогической практике современных педагогических технологий.
2. Готовность педагога к решению профессиональных предметных задач.
3. Контроль своей деятельности на основании принятых социально-педагогических норм и правил.

Помимо этого, исследователи выделяют отдельно такую важную составляющую профессиональной компетентности педагога дошкольной сферы образования как стремление к самостоятельному получению и наработке новых умений и знаний и дальнейшее их использование в своей педагогической практике.

Непосредственный процесс повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации рассматривается в качестве первостепенного звена, комплексного и творческого процесса непрерывного повышения их профессиональной компетенции. Итак, к числу основных целей повышения квалификации педагогов относятся: формирование профессиональной компетентности образовательной структуры педагога; формирование системной рефлексии педагогического процесса и его результатов и профессиональных навыков; обеспечение совокупности структурной педагогической деятельности.

Указанные цели в своей совокупности являются основой для соблюдения современных требований по достижению высокого качества образования.

Система повышения квалификации педагогов дошкольного образования должна опираться на следующие принципы:

- принцип полного охвата всего работающего педагогического состава дошкольной образовательной организации – данный принцип предполагает необходимость повышения квалификации каждого сотрудника ДОО по мере необходимости, но не реже одного раза в три года;
- принцип применения дифференцированного подхода к разным категориям кадрового состава дошкольной образовательной организации – данный подход предполагает внедрение системы повышения квалификации работников ДОО с учетом таких показателей как образование, профессиональный стаж, занимаемая должность и т.д.;
- принцип непрерывного образования педагогов – то есть организации процесса повышения квалификации педагогов на постоянной непрерывной основе;
- системный подход к организации последовательности процесса повышения квалификации – предполагает системность с долгосрочным и оперативным планированием данного процесса.

Эффективность повышения качества дошкольного образования определяется деятельностью руководства дошкольной образовательной организации в отношении профессионального развития педагогов. Этапы повышения квалификации чередуются с периодами работы в учреждении. В этом случае между этапами обучения педагоги учреждений дошкольного образования имеют возможность соотнести вновь полученные знания с традиционными, осмыслить их, проверить теоретический материал на практике, найти наиболее оптимальные способы и методы работы.

В проведенном теоретическом исследовании сопоставлены различные подходы к обоснованию функциональных особенностей профессионального мышления, и, учитывая профессиональную специфику, выявлено, что профессиональное мышлений педагога дошкольной образовательной организации выполняет общие функции: онтологическую, социальную, прогностическую и культурологическую.

Основными условиями повышения квалификации дошкольных педагогов являются такие критерии как непрерывность рассматриваемого процесса на протяжении всего периода педагогической деятельности, а также тесная взаимосвязь и преемственность функционирования составных частей системы повышения квалификации, определяющей характер данного процесса, учитывающей перспективы развития образовательной системы, а также достижения педагогической науки и педагогического опыта. Система повышения квалификации дошкольных педагогов выстраивается на основе применения всех форм педагогической работы данного направления, творческого подхода, учета нормативно-правовых требований,

а также достижения педагогической науки и практики.

Таким образом, процесс повышения квалификации дошкольных педагогов является комплексным и творческим. Он предполагает повышение уровня знаний, умений и навыков педагогов в сфере современных востребованных традиционных и инновационных технологий образовательно-воспитательного процесса в ДОО, в сфере работы с родителями, а также в сфере современных стандартов и требований к разработке и оформлению педагогической документации.

Литература

1. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разных видов / И.Н. Асаева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. – № 112. – С. 79–87.
2. Жукова О.Г. Повышение квалификации педагогов ДОУ в условиях ФГОС / О.Г. Жукова // Царскосельские чтения. – 2014. – № 2. – С. 107–115.
3. Зубкова Е.Н. Методическая работа в ДОУ как фактор управления качеством воспитательно-образовательного процесса / Е.Н. Зубкова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 38–41.
4. Корешкова М.Н. Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов дошкольного образования / М.Н. Корешкова, М.А. Рыжовская // Молодой ученый. – 2016. – № 24. – С. 466–469.
5. Панкова Г.В. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте ФГОС ДО и ПС (Профстандарта) / Г.В. Панкова, М.М. Лузан, М.А. Сергеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 231–235.
6. Рассказова О.И. Формирование профессиональной компетентности будущих воспитателей детских дошкольных учреждений: научный дискурс проблемы / О.И. Рассказова, П.И. Рассказова // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании. – 2016. – С. 109–114.
7. Соломенникова О.А. Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации / О.А. Соломенникова, Ю.А. Гладкова, С.С. Прищепа // Вестник РМАТ. – 2017. – № 4. – С. 44–54.
8. Соседенко Т.А. Профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения: теоретико-методологический аспект / Т.А. Соседенко, Р.Н. Досаева, Е.А. Подосинникова // Гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 152–156.

9. Янова М.Г. Структура профессиональной компетентности педагога / М.Г. Янова // Педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 63–73.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Memetova G.E.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article discusses the features of the formation of professional competence of teachers of preschool educational organizations in the process of professional development. The basic concept of the study “professional competence” is revealed from the position of different authors. The structural elements of professional competencies are described: cognitive-cognitive, motivational-value, emotional-evaluative, creative activity of competence. The professional competence of teachers in the process of professional development is a feature of vocational education and makes it possible in a short time not only to help teachers understand the meaning of transformations in education at the preschool level, but also to make up to a certain extent the formation of key basic competencies. The basic principles of the formation of the formation of professional competence of teachers of preschool educational organizations in the process of professional development are listed.

Keywords: competence, competence, advanced training, teacher, professional competence, preschool educational organization, qualification.

References

1. Asaeva I.N. Razvitie professional'nyh kompetencij vospitatelej doshkol'nyh uchrezhdenij raznyh vidov / I.N. Asaeva // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2009. – № 112. – С. 79–87.

2. Zhukova O.G. Povyshenie kvalifikacii pedagogov DOU v usloviyah FGOS / O.G. Zhukova // Carskosel'skie chteniya. – 2014. – № 2. – С. 107–115.
3. Zubkova E.N. Metodicheskaya rabota v DOU kak faktor upravleniya kachestvom vospitate'l'no-obrazovatel'nogo processa / E.N. Zubkova // Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy IV mezhdunar. nauch. konf. – CHita: Izdatel'stvo Molodoj uchenyj, 2013. – С. 38–41.
4. Koreshkova M.N. Formirovanie professional'noj kompetentnosti molodyh pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya / M.N. Koreshkova, M.A. Ryzhevskaya // Molodoj uchenyj. – 2016. – № 24. – С. 466–469.
5. Pankova G.V. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga DOO v kontekste FGOS DO i PS (Profstandarta) / G.V. Pankova, M.M. Luzan, M.A. Sergeeva // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2016. – Т. 10. – С. 231–235.
6. Rasskazova O.I. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushchih vospitatelej detskih doshkol'nyh uchrezhdenij: nauchnyj diskurs problemy / O.I. Rasskazova, P.I. Rasskazova // Formirovanie kadrovogo potenciala SPO – innovacionnye processy na proizvodstve i v professional'nom obrazovanii. – 2016. – С. 109–114.
7. Solomennikova O.A. Strukturno-funkcional'naya model' razvitiya professional'noj kompetentnosti pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikacii / O.A. Solomennikova, YU.A. Gladkova, S.S. Prishchepa // Vestnik RMAT. – 2017. – № 4. – С. 44–54.
8. Sosedenko T.A. Professional'naya kompetentnost' pedagoga doshkol'nogo uchrezhdeniya: teoretiko-metodologicheskij aspekt / T.A. Sosedenko, R.N. Dosaeva, E.A. Podosinnikova // Gumanitarnye issledovaniya. – 2014. – № 3. – С. 152–156.
9. Yanova M.G. Struktura professional'noj kompetentnosti pedagoga / M.G. Yanova // Pedagogicheskij zhurnal. – 2012. – № 4. – С. 63–73.

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студентов технологического университета

Прокопчук Анна Реональдовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: prokopchuk@mirea.ru

В статье рассматривается роль иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности в подготовке квалифицированного специалиста в ходе обучения в технологическом университете. При этом формирование иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности рассматривается как основная задача лингвистической подготовки студента. Авторы анализируют ключевые компоненты иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента технологического университета, выделяя отдельно лингвистический, стратегический, мотивационно-личностный, рефлексивно-оценочный и научно-предметный компоненты. В статье рассматривается содержание каждого из вышеперечисленных компонентов и его значимость для эффективного формирования профессиональной адаптивности студента. Отдельно отмечается важность формирования коммуникативной компетенции студента, которая выступает в качестве базы для дальнейшего развития иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности. Следует отметить, что адаптивность понимается как интегральное свойство личности, развитие которого, в свою очередь, необходимо для формирования конкурентоспособного и квалифицированного специалиста.

Ключевые слова: иноязычная профессионально-коммуникативная адаптивность, технологический университет, всестороннее развитие, выпускник университета, компонент.

Стремительные изменения современного культурного пространства и научно-технической сферы находят своё отражение в поэтапном изменении содержания образования и критериев оценки успеваемости. Особенно ясно эти изменения видны в сфере высшего профессионального образования, в частности при подготовке студентов технологического университета. В современных условиях подготовка конкурентоспособного специалиста подразумевает не просто владение выпускником заданным набором компетенций, но и формирование определенной профессиональной мобильности будущих специалистов. Без высокого уровня мобильности и адаптивности к изменяющимся условиям рынка невозможна успешная интеграция молодого специалиста в мировое профессиональное пространство.

Формирование профессиональной адаптивности выпускника современного вуза имеет комплексный характер и должно осуществляться на междисциплинарном уровне, то есть в ходе освоения студентом целого ряда специальных и общеобразовательных дисциплин. При этом важно отметить, что адаптивность понимается как интегральное свойство личности, без которого невозможна самореализация специалиста в заданной социально-профессиональной сфере. В частности, при освоении студентами технологического университета цикла гуманитарных дисциплин акцент делается не на изучении узкоспециализированного материала, а на комплексном развитии личности.

Так, основной задачей дисциплины “иностраный язык” в технологическом университете является формирование у студента иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности, которая подразумевает владение целым рядом профессиональных и общекультурных компетенций, необходимых для успешной адаптации человека к изменяющимся условиям коммуникации.

Несмотря на то, что важность умения эффективно осуществлять иноязычную коммуникацию очевидна для успешной самореализации специалиста в современной поликультурной профессиональной среде, именно этот аспект профессиональной подготовки является особенно сложным для многих студентов технических специальностей. Одной из основных проблем, с которой сталкивается преподаватель в ходе лингвистической подготовки студентов технологического университета, является недостаточный исходный уровень владения студентами иностранным языком. Опыт показывает, что большинство первокурсни-

ков технологического университета имеют навыки коммуникации на иностранном языке ниже целевого уровня, предусмотренного программой средней школы.

В свете этого, проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности студента технологического университета требует особого внимания и детального анализа, так как является, в свою очередь, базой для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности. Поиск наиболее эффективных методов и приёмов формирования иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента требует чёткого понимания взаимосвязи понятия “адаптации” как процесса и “адаптивности” как способности [1]. Являясь одним из ключевых элементов самоактуализации и самореализации специалиста в заданной ситуации профессионально-делового общения, адаптация личности представляет собой комплексный и многоаспектный процесс. Таким образом, формирование иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности также требует включения целого ряда компонентов и компетенций.

Опираясь на проведенный нами анализ, считаем необходимым выделить следующие компоненты иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента технологического университета: лингвистический, стратегический, мотивационно-личностный, рефлексивно-оценочный, научно-предметный.

Лингвистический компонент предполагает знание студентом лексического, грамматического и фонетического строя изучаемого языка [2, 3]. При этом в рамках курса, нацеленного на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности, акцент делается прежде всего на изучении профессионально-ориентированной лексики. Знание профессионально-ориентированного языка выступает в качестве фундамента для дальнейшего формирования у студента иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности.

Стратегический компонент подразумевает умение выбирать наиболее эффективные вербальные и невербальные средства общения для осуществления успешной коммуникации в соответствии с ситуацией общения. Сюда же мы относим умение выстраивать отношения с партнёром или партнёрами, исходя из ситуации профессионально-делового общения. При этом умение выстраивать эффективную стратегию коммуникации включает в себя как предварительную проработку и выбор речевых формулировок, так и способность изменять и адаптировать своё речевое поведение в соответствии с изменяющейся ситуацией общения. Кроме того, правильный выбор стратегии коммуникации требует владения социолингвистической и лингвокультурологической компетенциями, что подразумевает знание особенностей функционирования языка в определенном социокультурном

контексте. Помимо этого, в ходе общения важную роль может сыграть умение использовать социокультурный контекст для выполнения коммуникативной задачи.

Включение мотивационно-личностного компонента означает индивидуализацию процесса обучения с целью формирования у студента стремления к поиску наиболее эффективных приёмов коммуникации в контексте профессионального общения и развития адаптационного потенциала студента. Под адаптационным потенциалом человека понимается “совокупность своеобразных индивидуально-психологических свойств личности.” При этом базовой составляющей адаптационного потенциала личности являются механизмы и способы использования адаптационных ресурсов [4, с. 20].

Рефлексивно-оценочный компонент отражает такие качества личности, как способность к саморегуляции и самоанализу. Рефлексия подразумевает наблюдение человека за самим собой, своей деятельностью и способами её осуществления [5]. Умение пересматривать и переоценивать результаты собственной коммуникативной деятельности является, безусловно, важным элементом коммуникативной адаптивности.

Научно-предметный компонент предполагает овладение специальными знаниями, связанными с направлением профессиональной подготовки студента. Продуктивная профессиональная коммуникация невозможна без знания специалистом инновационных технологий и эффективных приёмов решения профессиональных задач, а базовые знания студента в области его будущей специальности являются, в свою очередь, необходимой базой для успешного формирования иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента технологического университета.

Суммируя роль описанных выше компонентов в формировании иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента, следует еще раз подчеркнуть, что адаптивность является интегральным свойством личности, без которого невозможно профессиональное становление молодого специалиста. По нашему мнению, именно комплексное развитие всех вышеперечисленных компонентов будет способствовать наиболее эффективному формированию иноязычной профессионально-коммуникативной адаптивности студента, обеспечивая всестороннее развитие личности.

Литература

1. Макарычев А.А., Егорова Л.С. Уровни профессиональной адаптивности личности. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2011, № 4, С. 20
2. Шевц И.А. Профессиональная коммуникативная компетентность выпускника факультета журналистики, её структура и содержание. //

Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010, № 12 (188), С. 117–124

3. Шевц И.А. О роли ключевых компетентностей в системе современного высшего профессионального образования // В сборнике: Языковое образование для специальных целей: новые тенденции, методы и содержание обучения. Сборник материалов 2-й международной научно-практической конференции. Челябинский юридический институт МВД России. 2009, С. 108–111
4. Лодде О.А. Психологическая структура адаптивности как интегрального свойства личности. Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук. Хабаровск, 2019, 227с.
5. Быстрой Е.Б., Мухаметшина О.В. Рефлексивно-оценочный компонент как составляющая часть системы формирования коммуникативно-рефлексивной компетенции будущих менеджеров. // Вестник Челябинского государственного университета, 2013, № 26 (317), С. 124–128

FORMATION OF TECHNOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE ADAPTABILITY

Prokopchuk A.R.

MIREA – Russian Technological University

The article deals with the role of the foreign language professional and communicative adaptability in training a competent graduate of the technological university. It should be noted that formation of the foreign language professional and communicative adaptability

is viewed as the main aim of a student's linguistic training. The authors analyze the key components of the foreign language professional and communicative adaptability and single out the following elements: linguistic, strategic, motivational-personal, reflexive-evaluation, scientific and subject-related. The article reveals the significance of each of the components mentioned above in the formation of a student's professional adaptability. Special attention is paid to the formation of a student's communicative competence, which serves as a basis for further development of the foreign language professional and communicative adaptability. It is important to emphasize that adaptability is considered to be an integral part of a student's personality and its development is an indispensable element in training a competitive and qualified professional.

Keywords: foreign language professional and communicative adaptability, technological university, comprehensive development, university graduate, component.

References

1. Makarychev A.A., Egorova L.S. Levels of person professional adaptability. // Modern studies of social problems (electronic scientific journal), 2011, No. 4, p.20
2. Shevts I.A. Professional communicative competence of a journalistic faculty graduating student, its structure and content. // Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences. 2010, No. 12 (188), pp. 117–124
3. Shevts I.A. On the role of key competencies in the system of modern higher professional education // In the collection: Language education for special purposes: new trends, methods and content of teaching. Collection of materials of the 2nd International Scientific and Practical Conference. Chelyabinsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2009, pp. 108–111
4. Lodde O.A. Psychological structure of adaptability as an integral part of personality. Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Khabarovsk, 2019, 227p.
5. Bystray E.B., Mukhametshina O.V. Reflexive-evaluative component as an integral part of the system of formation of communicative-reflexive competence of future managers. // Bulletin of Chelyabinsk State University, 2013, No. 26 (317), pp. 124–128

Методическая компетентность преподавателей среднего профессионального образования

Сазанов Антон Николаевич,

аспирант кафедры теории и технологии социальной работы,
Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева
E-mail: sazanchannel@gmail.com

В статье рассматривается проблема формирования методической компетентности педагогов, в чьей деятельности одно из главенствующих мест занимает реализация методической деятельности, что требует оптимизации средств профессиональной подготовки преподавателей. Выборку исследования представляют преподаватели среднего профессионального образования, которым необходимы знания в области конструирования образовательных программ, разработки средств обучения и контрольно-оценочных средств, создания условий для достижения обучающимися образовательных результатов и подготовки их к реализации профессиональной деятельности.

В статье представлена сущность методической компетентности на основе конкретизации видов деятельности преподавателя и определены показатели каждого компонента ее структуры. Обоснование структуры методической компетентности специалистов строится через определение специфики и особенности профессиональной деятельности преподавателя среднего профессионального образования. Исследование требований к реализации видов профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования позволяют обосновать необходимость разработки системы формирования их методической компетентности.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование; профессиональная деятельность преподавателя; методическая деятельность; профессиональная подготовка; методическая компетентность; формирование методической компетентности; компоненты методической компетентности.

Введение

Динамичность преобразований системы среднего профессионального образования определяет необходимость повышения методической компетентности преподавателей. Профессиональная деятельность преподавателя направлена на организацию деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования [1, Профстандарт]. Поле профессиональной деятельности будущих выпускников профессиональных образовательных организаций постоянно трансформируется, что требует систематической актуализации образовательных программ и, как следствие, сформированности методической компетентности, отражающейся в комплексе методических знаний и способностей осваивать инновационные технологии и отбирать инновационное содержание обучения [2, Соловова Н.В.]. Преподаватель среднего профессионального образования несет ответственность за создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ [1].

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования по подготовке кадров по пятидесяти наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям (ФГОС по ТОП-50), а также актуализированных ФГОС СПО, привело к изменению требований к результатам обучения студентов [3, ФЗ «Об образовании в РФ»]. Кроме того, принятие новых стандартов создает условия для постоянной модернизации и расширения числа профессиональных образовательных программ в соответствии с быстро меняющимися запросами работодателей, что в свою очередь повышает требования к уровню методической компетентности преподавателей и предполагает развитие системы формирования такой компетентности.

Постановка проблемы, методология

Профессиональная деятельность преподавателя среднего профессионального образования – это процесс решения профессиональных задач по разработке образовательных программ, организации деятельности обучающихся и созданию условий для освоения получаемой профессии, их обуче-

нию и воспитанию. Процесс профессиональной подготовки преподавателей в системе среднего профессионального образования должен учитывать специфику и особенность их профессиональной деятельности. Специфика заключается в том, что ведущим видом профессиональной деятельности преподавателей выступает методическая деятельность. Особенность профессиональной деятельности преподавателя системы среднего профессионального образования выражается совокупностью профессиональных задач, реализация которых обеспечивается методической компетентностью [4, Сазанов А.Н.].

Готовность к методической деятельности – это определяющий показатель профессионализма преподавателя, сущность которого определяется как «интеграция методических знаний и умений, а также качеств личности, обеспечивающих возможность осуществлять все виды методической деятельности» [5, Насырова, Э. Ф]. Таким образом, формирование методической компетентности необходимо рассматривать как целенаправленный процесс, обеспечивающий подготовку преподавателей к осуществлению методической деятельности [6, Оськина М.Н.].

В современных исследованиях в области теории и методики профессионального образования широко представлен опыт формирования профессиональных компетенций преподавателей [Шульга 2013; Бобина 2015; Давыдова 2015; Бероева 2020]. Достаточно исследований посвящено вопросам формирования методической компетентности преподавателей вузов [Соловова 2011, Оськина 2013; Белова 2017; Муллер 2019]. Однако проблема фор-

мирования методической компетентности преподавателей среднего профессионального образования с учетом специфики и особенности их профессиональной деятельности исследована недостаточно. Таким образом, перед нами стоит задача определить структуру методической компетентности преподавателей среднего профессионального образования.

Ход исследования

На основе анализа структуры профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования, сделан вывод о том, что её особенность определяется комплексом методических задач, для решения которых необходима методическая компетентность [4]. Содержание профессиональных задач, согласно принципам функционального подхода, определяет функции методической деятельности. В свою очередь выделяемые адекватно функциям методической деятельности компоненты определяют структуру методической компетентности [7]. Таким образом, для выявления компонентов методической компетентности необходимо определить задачи методической деятельности, как ведущего вида профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования, и выделить функции методической деятельности, которые следуют из этих задач (рисунок 1).

Проведенный анализ позволил выделить плано-прогностическую, организационно-управленческую и учебно-воспитательную функции методической деятельности преподавателей.

| Виды профессиональной деятельности преподавателя СПО | | |
|---|---|--|
| Проектно-конструкторская деятельность | Производственно-технологическая деятельность | Педагогическая деятельность |
| Разработка образовательных программ и конструирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся | Организация профессиональной деятельности обучающихся согласно получаемым специальностям и профессиям и создание условий по освоению ими технологий реализации трудовых действий. | Предполагает обучение и воспитание обучающихся, планирование и проектирование содержания учебной деятельности, мотивирование обучающихся к исследовательской работе. |
| Методические задачи | | |
| Методическая деятельность | | |
| Плано-прогностическая функция | Организационно-управленческая | Учебно-воспитательная функция |
| Функции методической деятельности | | |
| Проектный компонент | Деятельностный компонент | Когнитивный компонент |

Рис. 1. Логика определения структуры методической компетентности преподавателей среднего профессионального образования

Полученные результаты

Проведенное исследование позволяет определить сущность методической компетентности и разработать ее структуру. Методическая компетентность преподавателя среднего профессионального образования – это интегративное свойство личности, системообразующее проектный, когнитивный и деятельностный компоненты, выделяемые адек-

ватно функциям методической деятельности (проектный компонент – плано-прогностическая функция, деятельностный компонент – организационно-управленческая функция, когнитивный компонент – учебно-воспитательная функция).

Проектный компонент методической компетентности включает в себя способность к разработке методических материалов, проектированию образовательных траекторий обучающихся, выбо-

ру средств достижения образовательных результатов и механизмов их реализации.

Деятельностный компонент методической компетентности преподавателей среднего профессионального образования характеризуется способностью организовывать собственную деятельность и деятельность обучающихся по освоению образовательных программ, определять технологии, методы и формы решения профессиональных задач и оценивать их эффективность, осуществлять профессиональную интеграцию обучающихся.

Когнитивный компонент методической компетентности включает способность приобретать знания о новых методах и средствах обучения и воспитания, применять эти познания на практике; способность мобилизовать внутриличностные ресурсы в условиях быстрых изменений условий профессиональной деятельности; способность мотивировать обучающихся к исследовательской работе; способность к осуществлению методического обеспечения образовательного и воспитательного процесса.

Выводы

Таким образом, в ходе проведенного исследования раскрыта сущность и разработана структура методической компетентности преподавателей среднего профессионального образования с учетом специфики и особенности их профессиональной деятельности. Результатом формирования методической компетентности преподавателей среднего профессионального образования является интегративное свойство личности, системообразующее комплекс методических знаний; умений планировать и проектировать образовательный процесс, организовывать условия для освоения обучающимися профессиональной деятельности по выбранному направлению; способность обучать и воспитывать обучающихся, актуализировать содержание образования. Методическая компетентность преподавателей среднего профессионального образования включает проектный, деятельностный и когнитивный компонент, выделяемые на основании функций методической деятельности. Развитие показателей каждого из указанных компонентов предполагает необходимость разработки системы формирования методической компетентности преподавателей среднего профессионального образования.

Литература

1. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Электронный ресурс. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf> Дата обращения: 16.10.2021
2. Соловова Н.В. Структура методической компетентности преподавателей вуза на основе кор-

реляционного анализа. // Вестник Самарского государственного университета. – 2011.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ Дата обращения: 10.10.2021
4. Сазанов А.Н. Особенности профессиональной деятельности преподавателей среднего профессионального образования // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 162–166.
5. З. Насырова Э.Ф., Дроздов А.А. Методическая готовность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров профессионально-педагогического образования // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 6 (50), – С. 279–289.
6. Оськина, М.Н. Формирование готовности к методической деятельности преподавателей технических вузов в системе повышения квалификации: на примере учреждений ВПО железнодорожного транспорта [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / М.Н. Оськина – Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 26 с.
7. Кузнецова, Н.О. Правовая компетентность специалистов по рекламе и связям с общественностью / Н.О. Кузнецова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2018. – Т. 24 – № 4. – С. 54–59.

METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Sazanov A.N.

Samara National Research University

The article discusses the problem of the formation of methodological competence of teachers, in whose activities one of the dominant places is occupied by the implementation of methodological activities, which requires optimization of the means of professional training of teachers. The sample of the study is represented by teachers of secondary vocational education who need knowledge in the field of designing educational programs, developing teaching aids and control and assessment tools, creating conditions for students to achieve educational results and preparing them for the implementation of professional activities.

The article presents the essence of methodological competence based on the specification of the types of activities of the teacher and defines the indicators of each component of its structure. The substantiation of the structure of methodological competence of specialists is built through the definition of the specifics and features of the professional activity of a teacher of secondary vocational education. The study of the requirements for the implementation of the types of professional activities of teachers of secondary vocational education makes it possible to justify the need to develop a system for the formation of their methodological competence.

Keywords: secondary vocational education; professional activity of a teacher; methodical activity; professional training; methodological competence; formation of methodological competence; components of methodological competence.

References

1. Order of the Ministry of Labor of Russia dated 08.09.2015 N 608n "On approval of the professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education". Electronic resource. Access mode: <http://fgos->

vo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf Date of application: 16.10.2021

2. Solovova N.V. The structure of methodological competence of university teachers based on correlation analysis. // Bulletin of Samara State University. – 2011.
3. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated 29.12.2012 N 273-FZ. Electronic resource. Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ / Date of request: 10.10.2021
4. Sazanov A.N. Features of professional activity of teachers of secondary vocational education // Modern pedagogical education. – 2021. – No. 5. – pp. 162–166.
3. Nasyrova E.F., Drozdov A.A. Methodological readiness as a component of professional competence of bachelors of vocational pedagogical education // Modern research of social problems. – 2015. – № 6 (50), – Pp. 279–289.
6. Oskina, M.N. Formation of readiness for the methodological work of teachers and technical education in the system of professional development: the case of institutions of higher education rail transport [Text]: author’s abstract of the dis. ... of candidate of pedagogical Sciences / M.N. Oskina – ROS. GOS. prof.-PED. un-T. – Yekaterinburg, 2013. – 26 p.
7. Kuznetsova, N.O. Legal competence of advertising and public relations specialists / N.O. Kuznetsova // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. – 2018. – Vol. 24 – No. 4. – p. 54–59.

Возможности использования международных практик для обучения курсантов в военном вузе

Ярыгина Наталья Александровна,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры
обще профессиональных дисциплин Московского высшего
обще войскового командного училища
E-mail: lartchik@mail.ru

Среди приоритетных стратегических целей, определенных в доктрине развития военных вузов, является профессионализация сил обороны и создание необходимого военного резерва, в пределах которой выделяется оперативная цель по совершенствованию системы военного образования и подготовки кадров. Исходя из этого, в современных условиях одной из задач системы военного образования является повышение эффективности за счет практического направления обучения, внедрение в учебный процесс передовых методик подготовки вооруженных сил государств – членов ОДКБ, а также технологий дистанционного обучения. Перспективным направлением преобразования военного образования представляется разработка и внедрение в учебный процесс ВО инновационных педагогических технологий и методик, что приведет к существенному улучшению качества высшего образования военных специалистов. Однако общая теоретическая модель внедрения инновационных педагогических технологий (ИПТ) в учебно-воспитательный процесс высших военных учебных заведений как целостная система, адаптированная к образовательной деятельности в учебных заведениях стран – членов ОДКБ, еще не была предметом отдельных исследований. Целью статьи является определение современных технологий обучения, которые применяются в подготовке военнослужащих.

Ключевые слова: практика, использование, военный вуз, курсанты, технология.

Прежде чем начать исследовать новые тенденции и инновации в контексте военного образования, определим, что мы будем понимать под терминами «инновация», «инновационный процесс в образовании».

Далее встает вопрос об уместности использования инноваций в профессиональной подготовке военных специалистов. С одной стороны, фундаментальность – непреложная характеристика образования, а с другой – значительный объем новой информации не может быть получен и усвоен с помощью традиционных средств обучения [1].

Инновационные процессы имеют объективный характер, и их необходимо учитывать для профессиональной подготовки военнослужащих. Следовательно, перед высшей школой встает задача достижения некоторого равновесия между фундаментальностью и инновативностью в образовании. Фундаментальные курсы должны предоставлять курсантам общий взгляд на проблему, а также представление о том, где искать необходимую информацию в будущем, если она понадобится. Возможно, это приведет к подготовке более «узких» специалистов, но создаст почву для более быстрого переобучения, углубления или распространения знаний в случае необходимости. Акцент можно смещать в сторону самостоятельной работы, которая позволяет достаточно глубоко изучить любую тематику (в рамках дисциплин, определенных программами подготовки военнослужащих), ознакомиться с последней научной периодикой. Если внести к вопросам, которые рассматриваются на семинарских занятиях, актуальные моменты исследований в рамках данной тематики, то это позволит сформировать у обучающихся исследовательские навыки и раскрыть творческий потенциал каждого, не мешая работе других курсантов [10].

Однако не следует игнорировать тот факт, что внедрение инновационных процессов в педагогическую практику в России имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. Существенна необходимость критического анализа всех радикальных нововведений. Неготовность преподавателей к принятию нововведений, что обуславливает неразработанность механизма интеграции науки и практики; директивность способов внедрения результатов научных исследований и реформ, которые инициируются «сверху», существенно препятствуют внедрению инновационных процессов. Следует учитывать основные нормативные положения поддержки инновационной образовательной деятельности, искать целесообразные меха-

низмы управления инновационными процессами на региональном уровне, на уровне общеобразовательных и профессиональных учебных заведений с учетом их материально-финансового потенциала, профессиональных возможностей научно-педагогических коллективов и руководителей коллективов. Спицын П.А. [9] предлагает семь этапов внедрения нововведений в практику системы образования и акцентирует внимание на типичных ошибках в управлении инновационной деятельностью. Таким образом, инновационная деятельность в образовании требует научно-методического подхода на всех уровнях управления.

Рассматривая становление и развитие инноваций в высшей школе, А.А. Асанов, А.А. Сафонов отмечают, что информация и знания рассматриваются как непосредственная производительная сила, а ВО – как звено производственного процесса и условие его осуществления. Авторы исследуют теоретические основы осуществления инновационной деятельности в ВО; дают трактовку понятий «инновация», «нововведение», «инновационный процесс»; освещают основные этапы инновационного процесса и их содержание. Определяя понятие «инновационный процесс в ВО», формы участия ВО в рынке новинок, очерчивают научные нововведения, которые являются результатом изменений в структуре учебного процесса и управления ВО, их назначения в ВО. Также авторами выделены основные формы инновационной деятельности вследствие нововведений [2].

Наиболее эффективными для образовательной деятельности высшего военного образования (ВВО) являются методики, основанные на принципах проблемности, единства, мотивации активной учебно-познавательной деятельности, обеспечения наибольшей адекватности такой деятельности характера будущей профессионально-творческой деятельности. Итак, используем следующие методики:

- активные (при которых деятельность курсанта имеет продуктивный, творческий, поисковый характер: дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, обучение по алгоритму и др.);
- интенсивные (которые позволяют в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами и с использованием активных методов, опирающихся на эмоции и подсознание (тренинги, учебная практика и т. п), достичь заранее определенных результатов);
- интерактивные (которые ориентированы на широкое взаимодействие курсантов как с преподавателем, так и друг с другом, на доминирование активности курсантов в процессе обучения: проекты, научно-исследовательская работа курсантов и др.);
- проблемные (которые связаны с решением проблемных ситуаций, что приводит к мыслительным затруднениям, которые возникают вследствие объективной недостаточности ранее усвоенного опыта всех участников обра-

зовательного процесса (лекция, имитационная игра, моделирование деятельности в реальной ситуации и т.п.) относительно обучения и имитация конфликтов в курсантском коллективе с анализом своего и чужого поведения в отношении воспитания);

- обучение в сотрудичестве (которые выводят отношения «преподаватель-курсант» на уровень субъект-субъектных).

Заметим, что потенциальные возможности существующих и будущих инновационных технологий нельзя реализовать несмотря на широкое использование технологий информационных (компьютерных и телекоммуникационных).

Внедрение в процесс обучения самых современных достижений телекоммуникационных, компьютерных, цифровых и оптико-волоконных технологий позволяет применять в практике образования специалистов новые технологии организации обучения, например, очно-дистанционная [7].

Дистанционное образование дает:

- доступ к образовательным ресурсам;
- возможность общаться с педагогами-профессионалами, ведущими специалистами, единомышленниками, независимо от местонахождения субъектов;
- увеличение эвристической составляющей процесса обучения за счет интерактивности занятий и средств мультимедиа;
- создания мобильной учебно-воспитательной среды;
- возможность построения для каждого индивидуальной траектории формирования профессиональных навыков;
- возможность использования специализированной информационно-образовательной среды, делая процесс обучения креативно насыщенным;
- перспективу формирования единой информационно-образовательной среды, предоставляющей всем желающим равные образовательные возможности;
- возможность повышения уровня образования за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, академий, институтов, отраслевых центров подготовки и переподготовки военных кадров, центров повышения квалификации [8].

Дистанционное обучение ориентировано на самостоятельную работу курсантов с информационными полями из разных банков знаний, проектные работы, тренинги и другие виды деятельности с информационно-компьютерными технологиями, внедрение в учебный процесс таких моделей обучения, которые предусматривают проведение конференций. Средствами дистанционного обучения выступают современные информационные и телекоммуникационные технологии, а именно: Интернет, электронная почта, телеконференции, чат и др. в интернет-классах, которыми располагают военные учебные заведения.

Привлечение информационных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих военных специалистов дает целый ряд преимуществ по сравнению с традиционным обучением, а именно: возможность доступа к последней научной периодике и других источников информации через всемирную сеть Интернет; потенциал создания специализированных многоуровневых интегративных и точно направленных учебных материалов, которые можно очень быстро изменить, учитывая новейшие научные достижения, насущные потребности региональных рынков труда, современные требования Вооруженных Сил к умениям и квалификации специалистов; внедрение в практику образования военных специалистов новых технологий организации обучения, например, по очно-дистанционной форме, с использованием мультимедийных средств, преподавание «on-line» и др.; возможность курсантским исследовательским группам работать совместно «online» независимо от расстояний и времени [6].

По результатам исследований Департамента образования США правильно организованное смешанное и «on-line» обучения позволяет обеспечить большую результативность, чем традиционное очное обучение: результаты в этом случае достигаются быстрее, чем при традиционных технологиях «face-to-face»; обучение эффективно в широком диапазоне при использовании теми, кто учится, разнообразного контента.

И последнее, компьютеры, локальные сети и учебные курсы на компакт-дисках позволяют технологически индивидуализировать профессиональную подготовку будущих военных специалистов, а глобальные информационные сети, Интернет-технологии, центры дистанционного обучения являются технологической основой глобализации этой подготовки. Итак, информационные технологии позволяют решить важную проблему современности: сочетание индивидуализации обучения на уровне курсанта и глобализации обучения на уровне преподавателя.

Итак, инновационная направленность образования способствует расширению методических поисков и инновационной деятельности по освоению нового содержания образования и педагогических технологий. Их целью является смещение акцента в образовании со способности усваивать знания на способность их использовать, действовать практически. Настоящее образовательной педагогической деятельности – это внедрение новых технологий обучения, интегративных курсов, разработка новых междисциплинарных связей. Отдельно во время подготовки военнослужащих перспективными являются современные технологии обучения, такие как: программируемого обучения; мультимедийная; компьютерная (информационная); модульного; дистанционного; виртуализации (имитационного моделирования); искусственного интеллекта [5].

Но следует заметить, что использование той или иной инновационной технологии или мето-

дики в образовательном процессе не является главным. Применение инновационных технологий в процессе профессиональной подготовки военнослужащих будет мощным средством повышения качества высшего военного образования через возможность создать в ВО технологическую учебно-воспитательную среду – то есть, прогнозируемую, управляемую, максимально приближенную к заранее определенным и запланированным задачам. А это, в свою очередь, гарантируется возможностью проектировать и моделировать необходимую, именно для данного учебного заведения, учебно-воспитательную среду с использованием различных моделей, учитывая знания о потенциальных возможностях той или иной инновационной технологии или методики.

Перспективным также видится создание общей теоретической модели внедрения инновационных педагогических технологий (ИПТ) в учебно-воспитательный процесс высших военных учебных заведений.

Литература

1. Антонов, Г.М. Методологические подходы к повышению интенсивности обучения курсантов военного учебного центра / Г.М. Антонов, В.Н. Михелькевич, Е.Г. Поршнева // Вестник Самарского юридического института. – 2020. – № 3(39). – С. 93–96. – DOI 10.37523/SUI.2020.39.3.015.
2. Асанов, А.А. Формирование модели педагогической технологии контекстно-компетентностного подхода обучения курсантов вуза / А.А. Асанов, А.А. Сафонов // Актуальные проблемы и перспективы развития гражданской авиации России: сборник трудов Всероссийской научно-технической конференции, посвященной 50-летию Иркутского филиала МГТУ ГА, Иркутск, 17–19 мая 2017 года. – Иркутск: Московский государственный технический университет гражданской авиации, Иркутский филиал, 2017. – С. 164–169.
3. Базунов, С.С. Технологии дистанционного обучения. Перспективные подходы в обучении курсантов / С.С. Базунов, Д.Е. Гольке // Актуальные исследования. – 2021. – № 23(50). – С. 36–39.
4. Вертаев, А.В. Обучение курсантов военных институтов анализу оперативной обстановки с использованием интерактивных методов обучения / А.В. Вертаев, М.В. Аниканов // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2019. – № 3(8). – С. 28–32.
5. Дзятковская, Е.Н. Гомеостатический подход в педагогике / Е.Н. Дзятковская // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 5(45). – С. 77–85. – DOI 10.25726/i8393-1908-3043-b.
6. Макацария, Д.Ю. Особенности организации обучения курсантов в сфере прикладных дис-

циплин с использованием технических средств обучения / Д.Ю. Макацария // Актуальные вопросы права, образования и психологии: Сборник научных трудов. – Могилев: Учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь», 2016. – С. 327–332.

7. Садаков, В.А. Проектное обучение влияние потенциала междисциплинарных связей на эффективность обучения курсантов / В.А. Садаков, Н.И. Варминская, К.Н. Осипов // Вестник военного образования. – 2020. – № 5(26). – С. 22–27.
8. Смuryгин, А.В. Особенности проблемного обучения курсантов в вузе / А.В. Смuryгин, В.Г. Дрига // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2018. – Т. 1. – С. 831–834.
9. Спицын, П.А. Новый уровень обучения перспективные формы обучения курсантов с использованием средств виртуальной реальности / П.А. Спицын, А.А. Бавула // Вестник военного образования. – 2021. – № 4(31). – С. 99–104.
10. Успаева, М.Г. Финансирование высших образовательных учреждений в процессе децентрализации: интернациональный опыт / М.Г. Успаева, А.М. Гачаев // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 5(45). – С. 109–116. – DOI 10.25726/c7579–6487–3212-u.

THE POSSIBILITIES OF USING INTERNATIONAL PRACTICES FOR TRAINING CADETS IN A MILITARY UNIVERSITY

Yarygina N.A.

Moscow Higher Combined Arms Command School

Among the priority strategic goals defined in the doctrine of the development of military universities is the professionalization of the defense forces and the creation of the necessary military reserve, within which the operational goal of improving the system of military education and training is allocated. Proceeding from this, in modern conditions, one of the tasks of the military education system is to increase efficiency through practical training, the introduction of advanced training methods for the armed forces of the CSTO member states, as well as distance learning technologies into the educational process. A promising direction for the transformation of military education is the development and introduction of innovative pedagogical technologies and techniques into the educational process, which will lead to a significant improvement in the quality of higher education of military specialists. However, the general theo-

retical model of the introduction of innovative pedagogical technologies (IPT) into the educational process of higher military educational institutions as an integrated system adapted to educational activities in educational institutions of the CSTO member states has not yet been the subject of separate studies. The purpose of the article is to identify modern training technologies that are used in the training of military personnel.

Keywords: practice, use, military university, cadets, technology.

References

1. Antonov, G.M. Methodological approaches to increasing the intensity of training of cadets of a military training center / G.M. Antonov, V.N. Mikhelkevich, E.G. Porshneva // Bulletin of the Samara Law Institute. – 2020. – No. 3(39). – S. 93–96. – DOI 10.37523/SUI.2020.39.3.015.
2. Asanov, A.A. Formation of a pedagogical technology model of the context-competence-based approach to teaching university cadets / A.A. Asanov, A.A. Safonov // Actual problems and prospects for the development of civil aviation in Russia: a collection of proceedings of the All-Russian Scientific and Technical Conference, dedicated to the 50th anniversary of the Irkutsk branch of MSTU GA, Irkutsk, May 17–19, 2017. – Irkutsk: Moscow State Technical University of Civil Aviation, Irkutsk branch, 2017. – P. 164–169.
3. Bazunov, S.S. Distance learning technologies. Perspective approaches in teaching cadets / S.S. Bazunov, D.E. Golke // Actual research. – 2021. – No. 23(50). – S. 36–39.
4. Vertaev, A.V. Teaching cadets of military institutions to analyze the operational situation using interactive teaching methods / A.V. Vertaev, M.V. Anikanov // Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops. – 2019. – No. 3(8). – S. 28–32.
5. Dzyatkovskaya, E.N. Homeostatic approach in pedagogy / E.N. Dzyatkovskaya // Management of education: theory and practice. – 2021. – No. 5(45). – S. 77–85. – DOI 10.25726/i8393–1908–3043-b.
6. Makatsaria, D. Yu. Features of the organization of training of cadets in the field of applied disciplines with the use of technical teaching aids / D. Yu. Makatsaria // Topical issues of law, education and psychology: Collection of scientific papers. – Mogilev: Educational Institution “Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus”, 2016. – P. 327–332.
7. Sadakov, V. A., Varminskaya, N. I., Osipov, K.N. Project-based learning, the impact of the potential of interdisciplinary connections on the effectiveness of cadets' training, Bulletin of military education. – 2020. – No. 5(26). – S. 22–27.
8. Smurygin, A.V. Peculiarities of problem-based training of cadets at the university / A.V. Smurygin, V.G. Driga // Fire safety: problems and prospects. – 2018. – Т. 1. – С. 831–834.
9. Spitsyn, P. A., Bavula, A. New level of education: promising forms of training cadets using virtual reality tools / P.A. Spitsyn, A.A. Bavula, Vestn. – 2021. – No. 4 (31). – S. 99–104.
10. Uspaeva, M.G. Financing of higher educational institutions in the process of decentralization: international experience / M.G. Uspaeva, A.M. Gachaev // Management of education: theory and practice. – 2021. – No. 5(45). – S. 109–116. – DOI 10.25726/c7579–6487–3212-u.

Средства реализации речевого манипулирования в политическом дискурсе (на примере выступления Д. Трампа у горы Рашмор)

Воейкова Анна Андреевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: a.voejkova@list.ru

Долгова Елена Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: artzishkevich@inbox.ru

Минова Мария Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: mariaminova543@gmail.com

Данная статья посвящена анализу речевого манипулирования в политическом дискурсе. В качестве материала исследования взято выступление Д. Трампа у горы Рашмор накануне празднования Дня независимости Америки. Цель исследования – установить и определить те средства, при помощи которых осуществляется речевое манипулирование на примере данного политического дискурса. В ходе анализа автор публикации выделяет целый ряд таких средств. Во-первых, композиционное построение речи выгодно акцентирует внимание адресата на сильных сторонах политики Д. Трампа и на слабостях его оппонентов. Во-вторых, в плане содержания речь опирается на ключевые ценностные концепты американской культуры (например: *family, justice, equality, independence, power* и другие), что позволяет апеллировать к культурной картине мира целевой аудитории. В-третьих, для оказания имплицитного воздействия на поведенческо-когнитивную деятельность слушателей говорящий использует целый набор манипулятивных речевых стратегий и тактик.

Ключевые слова: речевое манипулирование, политический дискурс, ценностный концепт, тактики и стратегии речевого манипулирования, имплицитное воздействие.

Человеческий язык выполняет целый ряд жизненно важных функций, среди которых значительное место отводится функции регуляции. По мнению Б. Нормана, эта функция охватывает те случаи, когда язык используется с целью оказать какое-либо воздействие на адресата: побудить его к определенному действию, запретить что-либо делать и т.д. [7, с. 16–17].

Таким образом, язык оказывается одним из эффективных средств манипулирования человеческим сознанием. Само слово «манипуляция» произошло от латинского *“manipulus”*: *“manus”* («рука») + *“ple”* («наполнять») [4, с. 44]. Следовательно, манипуляция предполагает такое искусное психологическое воздействие, которое в конечном итоге приводит к возникновению у человека намерений, не существовавших у него изначально.

Речевое манипулирование, а также его лингвистические средства, являются предметом исследования разных наук о языке, в том числе когнитивной лингвистики и психолингвистики.

Следуя логике этих областей языкознания, в рамках данной публикации под речевым манипулированием понимается такая разновидность психологического воздействия, при котором путем эффективного использования тех или иных ресурсов языка оказывается скрытое влияние на поведенческую и когнитивную деятельность адресата [5, с. 24].

Политический дискурс предоставляет благодатную почву для изучения речевого манипулирования, так как его цели включают в себя идеологизацию и мобилизацию целевой аудитории, привлечение ее внимания, убеждение в верности обозначенных идей и проблем, а также правильности предложенных путей их решения.

Изучение политического дискурса имеет очень долгую историю и восходит еще к временам Древней Греции и Древнего Рима, когда проводились первые исследования разнообразных риторических стратегий, придававших речи ораторов дополнительное благозвучие и богатство звучания [9, с. 15–16]. Однако и на современном этапе развития науки интерес к этой разновидности дискурса не ослабевает, и характеризуется большим числом мнений относительно его признаков, границ, подходов к изучению и функций.

Представляет интерес классификация Е.В. Афанасенко [1, с. 8], согласно которой можно выделить следующие функции политического дискурса:

- суггестивную (воздействующую на адресата с целью убеждения);
- информативную (отвечающую за информирование адресата о происходящих событиях);
- экспрессивную (позволяющую адресату выражать свое отношение к происходящим событиям);
- магическую (придающую определенную ритуальность политическим выступлениям).

Эти функции так нельзя лучше доказывают высокий потенциал такого дискурса с точки зрения оказания речевого воздействия в целях манипуляции.

Исходя из этого, в данной работе объектом изучения является речевое манипулирование в политическом дискурсе, а предметом – тот арсенал средств, который позволяет осуществлять это воздействие, в частности характерные стратегии и тактики языкового манипулирования, структурные особенности построения публичных политических выступлений, а также базовые ценностные концепты, находящих поддержку у целевой аудитории.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы определить, как при помощи данных средств осуществляется речевое манипулирование на примере выступления Д. Трампа.

Материалом исследования послужила его речь, произнесенная у горы Рашмор 3 июля 2020 года по случаю празднования Дня независимости Америки. Выбор именно этого выступления не случаен: оно было сделано в период предвыборной гонки за пост президента США, который Д. Трамп планировал занять во второй срок своего пребывания в Белом Доме. Политическая ситуация на тот момент складывалась явно не в его пользу. Рейтинг главы государства упал ниже сорока процентов, что объяснялось резким ростом заболеваемости COVID-19, неконтролируемыми беспорядками и протестами, прокатившимися по всей стране из-за движения *“Black Lives Matter”* и нарастающей напряженностью в американском обществе. За четыре месяца до выборов Д. Трамп должен был возродить доверие к себе электората, поэтому выбрал знаковое место и время для своего выступления. Совершенно очевидно, что эта речь должна была оказать существенное воздействие на настроение аудитории, поэтому она и представляет интерес для нашего исследования.

Для достижения поставленной в данной публикации цели необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть композиционную структуру выступления с точки зрения ее психологического воздействия на слушателей;
- проанализировать план содержания речи Д. Трампа с тем, чтобы выделить базовые ценностные концепты, выбранные им для оказания влияния на адресата;
- описать использованные в рамках этого выступления манипулятивные речевые стратегии и тактики и оценить их эффективность.

Актуальность подобного исследования состоит в том, что работы по изучению речевого манипулирования в политическом дискурсе являются востребованными на современном этапе развития лингвистики, так как позволяют лучше понять принципы эффективности общения между политиками и их аудиторией, механизмы оказания речевого воздействия при формировании политических взглядов и настроений в обществе, а также в целом способствуют накоплению знаний в области, касающейся поведенческой и когнитивной деятельности.

Новизна публикуемой работы заключается в том, что в ней предпринята попытка комплексного анализа выступления Д. Трампа с точки зрения особенностей его композиционной структуры, ценностно-концептуальной составляющей, а также речевых стратегий и тактик, и оценить их действенность и эффективность в речевом манипулировании. Результаты, полученные в рамках этого исследования, могут найти практическое применение в различных прикладных лингвистических курсах.

Композиционная структура выступления

С одной стороны, речь Д. Трампа имеет довольно характерную структуру для политического выступления [8], с другой – отличается типичными для данного политического лидера особенностями.

Так, как и положено, она начинается с приветствия и установления эмоционального контакта с аудиторией, а также выражения благодарности всем, кто имеет непосредственное отношение к празднику (гостям, военным, ветеранам, представителям правоохранительных органов и т.д.).

Далее следует основная часть, содержащая обоснование главной мысли: значимости празднования Дня Независимости для народа Америки, апелляция к базовым ценностям, лежащим в его основе, и к отцам-основателям американского государства (*Today, we pay tribute to the exceptional lives and extraordinary legacies of George Washington, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, and Teddy Roosevelt. ... Our Founders launched not only a revolution in government, but a revolution in the pursuit of justice, equality, liberty, and prosperity. No nation has done more to advance the human condition than the United States of America. ... Seventeen seventy-six represented the culmination of thousands of years of western civilization and the triumph not only of spirit, but of wisdom, philosophy, and reason [13]*). Важной составляющей этой части выступления является обличение тех, кто находится в оппозиции к власти, кто хочет разрушить привычные устои американской культуры (*Our nation is witnessing a merciless campaign to wipe out our history, defame our heroes, erase our values, and indoctrinate our children. Angry mobs are trying to tear down statues of our Founders, deface our most sacred memorials, and unleash a wave of violent crime in our cities [13]*). Президент отмечает свой вклад в борьбу с инако-

мыслящими, подчеркивает свою роль в этом процессе, приводит конкретные примеры (*That is why I am deploying federal law enforcement to protect our monuments, arrest the rioters, and prosecute offenders to the fullest extent of the law. I am pleased to report that yesterday, federal agents arrested the suspected ringleader of the attack on the statue of A. Jackson in Washington, D.C. – and, in addition, hundreds more have been arrested* [13])

В заключении обрисовывается модель идеального будущего и ее выгода для каждого американца (*We will find unity that no one expected; we will make strides that no one thought possible. This country will be everything that our citizens have hoped for, for so many years, and that our enemies fear – because we will never forget that American freedom exists for American greatness. And that's what we have: American greatness* [13]). Таким образом, такое построение речи выгодно подчеркивает правильность курса Д. Трампа, его защиту национальных ценностей и традиций, угроза которым идет со стороны оппозиционеров.

Однако данная речь не лишена черт, которые уже традиционно ассоциируются с личностью сорок пятого президента США: повторы и хаотичность, отсутствие четкой системы [12], в том числе и на уровне построения текста.

Это особенно отчетливо видно в основной части выступления, которая в целом посвящена четырем президентам, высеченным на горе Рашмор, и их заслугам перед страной. Но Д. Трамп постоянно отходит от темы, вставляя в речь многократные повторы других ключевых тем своего выступления. Наиболее частотны повторы, касающиеся величия США в мировом пространстве (*We declare that the United States of America is the most just and exceptional nation ever to exist on Earth. ... We believe in equal opportunity, equal justice, and equal treatment for citizens of every race, background, religion, and creed* [13]), протестующих (*Those who seek to erase our heritage want Americans to forget our pride and our great dignity, so that we can no longer understand ourselves or America's destiny. ... They would tear down the principles that propelled the abolition of slavery in America and, ultimately, around the world, ending an evil institution that had plagued humanity for thousands and thousands of years* [13]), и предпринимаемых им самим мерах противодействия им (*So today, under the authority vested in me as President of the United States – I am announcing the creation of a new monument to the giants of our past. I am signing an executive order to establish the National Garden of American Heroes, a vast outdoor park that will feature the statues of the greatest Americans to ever live* [13]).

Данные идеи проходят «красной нитью» через все выступление, вероятно, имея своей целью привлечь внимание аудитории к этим аспектам американской действительности. Они лишают речь четкости, порою даже затрудняют ее восприятие, так как при таком построении текста слушателю трудно следить за мыслью говорящего. Но, с дру-

гой стороны, нельзя забывать о мощном психологическом воздействии приема повтора. Так, например, В.П. Москвин отмечает, что ритм и музыка повтора способны завораживать, «выдвигая» ключевые понятия, скрепляя определенные смысловые ассоциации. Повтор незаметно воздействует на подсознание, являясь одним из наиболее эффективных средств языкового манипулирования [6, с. 435], что позволяет предположить умышленное использование Д. Трампом повторяющихся фрагментов выступления.

Базовые ценностные концепты

Свою речь у горы Рашмор Д. Трамп произносил накануне празднования Дня независимости Америки, что безусловно определило выбор базовых концептуальных идей. Однако в это же самое время в стране разгорелся кризис протестного движения *Black Lives Matter*, активистов и лидеров которого президент обвинил в попытке осквернить те основополагающие ценности, которые он, как президент, призван защищать. Он подчеркивает приверженность идеалам свободы и независимости (*freedom, liberty, independence*), национальной самоидентичности (*identity*), уникальной миссии США (*American mission*), мощи и силы Америки (*power, strength*), справедливости и безопасности (*justice, security*), равенства (*equality*). На протяжении всей речи им особо отмечается важность сохранения культуры (*culture*), памяти о героях (*memory, heroes*), наследия предков (*heritage, legacy*). Важное значение придается семье (*family*) и детям (*children*). Кроме того, Д. Трамп активно пропагандирует свой ключевой политический лозунг “*Make America great again!*”, что доказывается частотностью упоминания самой Америки и всего американского (*American flag, American way of life, American mission, American family*), а также использованием определения “*great*” – шестьдесят семь и двадцать пять раз, соответственно.

Таким образом, используя терминологию семантической структуры поля, можно представить концептуальную часть выступления Д. Трампа в виде ядра и периферии. В ядерной части расположены те концептуально-идеологические понятия, которые наиболее эмоционально «нагружены» и имеющие частотность употребления выше двадцати. К ним можно отнести: *America* (67), *great* (25), *nation* (23).

В периферийной части (с частотой использования менее двадцати) сосредоточены такие концепты как: *children* (9), *heroes* (9), *power* (8), *justice* (7), *culture* (7), *heritage* (7), *liberty/freedom* (5), *memory* (5), *independence* (5), *strength* (3), *equality* (3), *security* (2), *family* (2).

Следовательно, на примере отдельно взятого выступления можно сделать вывод, что в первую очередь для Д. Трампа была важна пропаганда постулата о величии Америки, с которым он и пришел к власти и который находил поддержку среди его сторонников. Вместе с тем, он не отступал от традиционных национальных ценностей [2,

с. 50], демонстрируя свою связь с народом. Апелляция к ценностям напрямую задействует культурную картину мира, представления людей о себе как об определенной социальной общности, объединенной едиными традициями и историей, имеющей сходный менталитет. Таким образом, обращение к ценностным ориентациям позволяет устанавливать культурно-духовную связь между участниками речевого общения и, если эти ценности близки и дороги для адресата, воздействовать на его сознание и манипулировать им.

Манипулятивные речевые стратегии и тактики выступления

В данном выступлении президента можно найти примеры всех трех стратегий, характерных для речевого манипулирования: стратегии на понижение, повышение и театральности.

Так, используя **стратегию на понижение**, Д. Трамп обрушился с критикой на своих противников, искусно применяя следующие манипулятивные тактики:

- **анализ – «минус»**, которая позволяет описать сложившуюся в стране ситуацию таким образом, что аудитория ясно чувствует негативное отношение к ней президента (*Our nation is witnessing a merciless campaign to wipe out our history, defame our heroes, erase our values, and indoctrinate our children. Angry mobs are trying to tear down statues of our Founders, deface our most sacred memorials, and unleash a wave of violent crime in our cities [13]*).
- **обвинение**, нередко сочетаемое Д. Трампом с тактикой анализ – «минус», поскольку позволяет прямо указать на виновников происходящего (представителей ультралевых фашистов, а также либерально-демократического движения) и дать представление о характере и последствиях их действий (*In our schools, our newsrooms, even our corporate boardrooms, there is a new far-left fascism that demands absolute allegiance. If you do not speak its language, perform its rituals, recite its mantras, and follow its commandments, then you will be censored, banished, blacklisted, persecuted, and punished... The violent mayhem we have seen in the streets of cities that are run by liberal Democrats, in every case, is the predictable result of years of extreme indoctrination and bias in education, journalism, and other cultural institutions. Against every law of society and nature, our children are taught in school to hate their own country, and to believe that the men and women who built it were not heroes, but that were villains [13]*). Такое сочетание тактик помогает говорящему снять с себя вину за происходящее и возложить ее на своих противников.
- **безличное обвинение**, направленное на всех тех, кто представляет угрозу ценностям и традициям Америки (*Those who seek to erase our heritage want Americans to forget our pride and our great dignity, so that we can no longer understand ourselves or America's destiny. In toppling the*

heroes of 1776, they seek to dissolve the bonds of love and loyalty that we feel for our country, and that we feel for each other. Their goal is not a better America, their goal is the end of America [13]). Эта тактика очень хорошо подходит для подчеркивания оппозиции «свои» – «чужие», где местоимение *we* относится к «своим», а *they* – к «чужим». Характерно, что склонность к данному противопоставлению отмечается многими исследователями выступлений Д. Трампа [3, 11, 12].

Стремясь представить себя сторонником и гарантом вышеописанных американских ценностей, президент прибегал к **стратегии на повышение**, которая давала ему возможность представить в выгодном свете всех тех, кто их олицетворял. Для этого он оперировал такими тактиками как:

- **презентация**, когда описывал крупные военные достижения Дж. Вашингтона (*From head to toe, George Washington represented the strength, grace, and dignity of the American people. From a small volunteer force of citizen farmers, he created the Continental Army out of nothing and rallied them to stand against the most powerful military on Earth. Through eight long years, through the brutal winter at Valley Forge, through setback after setback on the field of battle, he led those patriots to ultimate triumph [13]*), политику Т. Джефферсона, направленную на благо Америки (*He ordered American warriors to crush the Barbary pirates, he doubled the size of our nation with the Louisiana Purchase, and he sent the famous explorers Lewis and Clark into the west on a daring expedition to the Pacific Ocean [13]*), неопределимый вклад А. Линкольна в укрепление государственности (*He signed the law that built the Transcontinental Railroad; he signed the Homestead Act, given to some incredible scholars – as simply defined, ordinary citizens free land to settle anywhere in the American West; and he led the country through the darkest hours of American history [13]*) и борьбу Т. Рузвельта за продвижение миссии США в мире (*Theodore Roosevelt exemplified the unbridled confidence of our national culture and identity. He saw the towering grandeur of America's mission in the world and he pursued it with overwhelming energy and zeal [13]*).
- **невная самопрезентация**, примеры которой можно найти в той части речи, где президент описывал свое видение Америки. В этой части он везде говорит *we* и *our*, тем самым имплицитно подразумевая свое единение с американским народом, всецело разделяя его морально-нравственные идеалы. Он признает и поддерживает важность семьи (*We know that the American family is the bedrock of American life [13]*), защиты государства и его границ (*We recognize the solemn right and moral duty of every nation to secure its borders. And we are building the wall [13]*), равенства (*We believe in equal opportunity, equal justice, and equal treatment for citizens of every race, background,*

religion, and creed [13]), свободы (*We want free and open debate, not speech codes and cancel culture [13]*), прав граждан на владение и ношение оружия (*We will never abolish our police or our great Second Amendment, which gives us the right to keep and bear arms [13]*).

Стратегия театральности также учитывалась Д. Трампом в своей речи и помогала ему манипулировать аудиторией. Ее функция состоит в том, чтобы посредством эмоциональных призывов, обещаний и побуждений превратить выступление в некое зрелищное представление, специально разыгрываемое для слушателей [10, с. 94–95]. Тем самым эта стратегия призвана вызвать эмоциональный отклик целевой аудитории: чувство эмпатии, радости, гордости или, наоборот, негодования, агрессии, осуждения. Среди тактик такой стратегии можно отметить:

- **побуждение**, цель которого заключается в обращении с призывом о необходимости встать на защиту своей страны перед лицом противников Д. Трампа, которые хотели ее уничтожить (*My fellow Americans, it is time to speak up loudly and strongly and powerfully and defend the integrity of our country. It is time for our politicians to summon the bravery and determination of our American ancestors. It is time to plant our flag and protect the greatest of this nation, for citizens of every race, in every city, and every part of this glorious land [13]*).
- **обещание**, носящее как личный характер (*I am here as your president to proclaim before the country and before the world: This monument will never be desecrated – these heroes will never be defaced, their legacy will never, ever be destroyed, their achievements will never be forgotten, and Mount Rushmore will stand forever as an eternal tribute to our forefathers and to our freedom [13]*), так и общенациональный, даваемое президентом от лица всего народа (*Here tonight, before the eyes of our forefathers, Americans declare again, as we did 244 years ago: that we will not be tyrannized, we will not be demeaned, and we will not be intimidated by bad, evil people. It will not happen [13]*).

Таким образом, в рамках одного выступления Д. Трампа можно увидеть примеры всех существующих ключевых речевых стратегий и соответствующих им тактик и то, насколько умело и эффективно они используются говорящим для оказания имплицитного воздействия на адресата и для направления процесса понимания речи в нужном идейно-концептуальном русле.

Подводя итог сказанному выше, можно сделать следующие выводы. Речь Д. Трампа, произнесенная им у горы Рашмор, является ярким примером манипулятивного политического дискурса и соответствует его целям и функциям. В ходе исследования была рассмотрена ее композиционная структура, продуманная и построенная таким образом, чтобы оказать наибольшее воздействие на избирателей, и отличающаяся характерными чертами, свойственными выступлениям этого по-

литического лидера (повторы, хаотичность, отсутствие четкой системы). С точки зрения содержания, данное выступление основано на традиционных американских ценностных концептах (например: *family, justice, equality, independence, power*), а также на пропаганде лозунга, лежащего в основе президентской кампании Д. Трампа (*Make America great again!*). Кроме того, говорящим были эффективно использованы стратегии на понижение, повышение и театральности, а также тактики речевой манипуляции (анализ-«минус», обвинение, презентация, побуждение и ряд других), каждая из которых призвана оказывать влияние на поведенческую и когнитивную деятельность адресата.

Литература

1. Афанасенко, Е.В. Семантический повтор в политическом дискурсе: на материале русских и английских языков: дисс. ... к. филол.н.: 10.02.19 / Е.В. Афанасенко. – Саратов, 2006. – 265 с.
2. Воейкова А.А. Структурные особенности квеситивных конструкций (на примере англоязычных рекламных текстов) / А.А. Воейкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4 (145). – С. 49–53.
3. Двойкина, Е.В. Стратегии и тактики речевой манипуляции в инаугурационной речи Д. Трампа / Е.В. Двойкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12 (78): в 4-х ч. Ч. 4. – С. 76–78.
4. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: «ЧеРо» Изд-во МГУ, 2000. – 344 с.
5. Копнина, Г.А. Речевое манипулирование: учебное пособие / Г.А. Копнина. – 4-е изд., испр. – М.: Флинта, 2012. – 170 с.
6. Москвин, В.П. Стилистика русского языка: теоретический курс: учебное пособие для студентов ВУЗов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» / В.П. Москвин. – Волгоград: Перемена. – 2005. – 639 с.
7. Норман, Б. Основы языкознания. Функции языка / Б. Норман // Русский язык – № 45. – 2001. – С. 15–32.
8. Погорелова С.Д. Композиция публичной политической речи и компоненты композиции речи / С.Д. Погорелова, А.С. Яковлева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 13 (72). – С. 311–312. – URL: <https://moluch.ru/archive/72/12367/> (дата обращения: 25.01.2022).
9. Филинский, А.А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999–2000 гг.: дисс. ... канд. филол.н.: 10.02.19 / А.А. Филинский. – Тверь, 2002. – 163 с.
10. Шейгал, Е.И. Театральность политического дискурса / Е.И. Шейгал // Единицы языка в их

функционировании: межвуз. сб. научн. тр. – Саратов: СГАП. – 2000. – С. 92–96.

11. Lakoff G. Understanding Trump [Электронный ресурс]. URL: <https://georgelakoff.com/2016/07/23/understanding-trump-2/> (дата обращения: 25.01.2022)
12. Mena Garcia T. Donald J. Trump: A critical discourse analysis / Tomas Mena Garcia // *Revista Estudios Institucionales*. – 2018. – Vol. 5, № 8. – P. 47–73. URL: https://www.researchgate.net/publication/327441199_Donald_J_Trump_A_Critical_Discourse_Analysis_Donald_J_Trump_un_analisis_critico_del_discurso (дата обращения: 25.01.2022)
13. President Trump's July 3 Mount Rushmore Speech [Электронный ресурс]. URL: <https://www.newsmax.com/us/mount-rushmore-speech-transcript-july-3/2020/07/04/id/975688/> (дата обращения: 25.01.2022)

MEANS OF SPEECH MANIPULATION IN POLITICAL DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF D. TRUMP'S SPEECH AT MOUNT RUSHMORE)

Voeikova A.A., Dolgova E.G., Minova M.V.
Plekhanov Russian University of Economics

This article is devoted to the analysis of speech manipulation in political discourse. As a research material, D. Trump's speech at Mount Rushmore on the eve of the celebration of American Independence Day was taken. The purpose of the study is to establish and determine the means by which speech manipulation is carried out on the example of this political discourse. During the analysis, the author of the publication points out a number of such means. Firstly, the compositional construction of the speech favorably focuses the addressee's attention on the strengths of D. Trump's policy and on the weaknesses of his opponents. Secondly, in terms of content, the speech is based on the key value concepts of American culture (for example: family, justice, equality, independence, power, and others), which allows you to appeal to the cultural picture of the world of the target audience. Thirdly, in order to have an implicit impact on the behavioral and cognitive activity of listeners, the speaker uses a whole set of manipulative speech strategies and tactics.

Keywords: speech manipulation, political discourse, value concept, tactics and strategies of speech manipulation, implicit influence.

References

1. Afanasenko, E.V. Semantic repetition in political discourse: on the material of the Russian and English languages: diss. ... Ph.D.: 10.02.19 / E.V. Afanasenko. – Saratov, 2006 – 265 p.
2. Voeikova A.A. Structural features of qualitative constructions (on the example of English-language advertising texts) / A.A. Voeikova // *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. – 2014. – № 4 (145). – pp. 49–53.
3. Dvoikina, E.V. Strategies and tactics of speech manipulation in D. Trump's inaugural speech / E.V. Dvoikina // *Philological sciences. Questions of theory and practice*. – 2017. – № 12 (78): in 4 parts. Part 4. – pp. 76–78.
4. Dotsenko, E.L. Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection / E.L. Dotsenko. – M.: "Chero" Publishing House of Moscow State University, 2000. – 344 p.
5. Koptina, G.A. Speech manipulation: a textbook / G.A. Koptina. – 4th ed., ispr. – M.: Flint, 2012. – 170 p.
6. Moskvina, V.P. Russian language stylistics: a theoretical course: a textbook for university students studying in the specialty "Russian language and literature" / V.P. Moskvina. – Volgograd: Change. – 2005 – 639 p.
7. Norman, B. Fundamentals of Linguistics. Functions of language / B. Norman // *Russian language* – No. 45. – 2001. – pp. 15–32.
8. Pogorelova S.D. Composition of public political speech and components of speech composition / S.D. Pogorelova, A.S. Yakovleva. – Text: direct // *Young scientist*. – 2014. – № 13 (72). – pp. 311–312. – URL: <https://moluch.ru/archive/72/12367/> (accessed: 25.01.2022).
9. Filinsky, A.A. Critical analysis of the political discourse of the election campaigns of 1999–2000: diss. ... Candidate of Philology: 10.02.19 / A.A. Filinsky. – Tver, 2002 – 163 p.
10. Sheigal, E.I. Theatricality of political discourse / E.I. Sheigal // *Units of language in their functioning: interuniversity collection of scientific papers* – Saratov: SGAP. – 2000. – pp. 92–96.
11. Lakoff G. Understanding Trump [Electronic resource]. URL: <https://georgelakoff.com/2016/07/23/understanding-trump-2/> (accessed: 25.01.2022)
12. Mena Garcia T. Donald J. Trump: A critical discourse analysis / Tomas Mena Garcia // *Revista Estudios Institucionales*. – 2018. – Vol. 5, № 8. – P. 47–73. URL: https://www.researchgate.net/publication/327441199_Donald_J_Trump_A_Critical_Discourse_Analysis_Donald_J_Trump_un_analisis_critico_del_discurso (accessed: 25.01.2022)
13. President Trump's July 3 Mount Rushmore Speech [Electronic resource]. URL: <https://www.newsmax.com/us/mount-rushmore-speech-transcript-july-3/2020/07/04/id/975688/> (accessed: 25.01.2022)

Компьютерный сленг в современной интернет-коммуникации

Горелова Ольга Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русского языка и издательского дела», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: gorelovaolvl@mail.ru

Круглова Ульяна Романовна,

студент, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 89841252072@list.ru

Статья посвящена изучению компьютерного сленга как отражения современной Интернет-коммуникации. В статье проанализированы ведущие подходы к понятию «сленг»: даны отличительные семантические черты с точки зрения стилистической и функциональной характеристики. Представлена попытка определить место компьютерного сленга как периферийного лексического пласта в современном русском языке. Компьютерный сленг понимается как разновидность жаргонизмов. В статье представлено деление компьютерного сленга на несколько лексико-семантических групп. Рассмотрена типология компьютерного сленга. Акцентируется внимание на том факте, что в основном лексика компьютерного сленга пополняется за счет заимствований. Проанализированы продуктивные словообразовательные модели, за счет которых происходит пополнение данной лексической категории. Компьютерный сленг представлен как универсальное средство общения и отражения языковой картины мира.

Ключевые слова: сленг, жаргонизм, компьютерный сленг, усечение, аббревиация, универбация.

Язык – неотъемлемая часть жизни человека, он выполняет такие важные функции, как: коммуникативная, когнитивная, мыслеформирующая, но язык способен, даже вынужден меняться, адаптироваться под человеческие нужды. Сегодня язык подвергается сильному воздействию территориальных, профессиональных, социальных условий жизни человека. Например, современному человеку необходимо менять стиль общения в различных условиях коммуникации: на работе (официально-деловой стиль), в компании своих знакомых и товарищей, в семье (разговорный). Но, кроме общения «реального», неотъемлемой частью ежедневной рутины является виртуальный контакт. Компьютер, всемирная сеть «Интернет», стали незаменимыми спутниками человека. Мы не можем представить себе наши будни без социальных сетей, компьютерных игр, результатом чего стало появление компьютерного сленга, языка, понятного только геймерам. В связи с данным фактом в настоящем исследовании наибольший интерес представляет лексико-фразеологический компонент компьютерно-игровой коммуникации, а именно компьютерно-игровой сленг.

Остановимся на понятии «сленга» как определении молодежной речи. В современной филологической науке термин «сленг» трактуется как часть жаргонной лексики, как особая форма существования русского языка. Приведем несколько определений понятия сленг. Определение В.А. Хомякова в современном языкознании наиболее популярно и часто является отправной точкой в понимании термина: «сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт (именно существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки), компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией». [11, с. 43–44] О.С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» предлагает несколько вариантов понятия: 1. Разговорный вариант профессиональной речи. 2. Элементы разговорного варианта той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску (особую лингвостилистическую функцию). Сленг профессиональный. [2, с. 419]

С другой стороны, понятие сленга в лингвистике соотносится с термином «жаргон», это два взаимосвязанных, взаимовключенных понятия. Т.В. Жербило, давая определение, акцентирует внимание на этом факте: «Жаргон. Социальный диалект, групповой язык, характеризующийся экспрессивной направленностью. Наиболее распространены следующие формулировки: 1. То же, что групповой жаргон (групповые жаргоны. 2. То же, что молодежный жаргон (молодежный сленг). 3. Совокупность жаргонизмов, употребляемых в условиях непринужденного общения, составляющих слой разговорной лексики. [4, с. 332]

Сегодня сленг является неотъемлемой частью русского языка, и термин сленг понимается широко и его применяют к разным языковым явлениям, в том числе и к языку компьютерного дискурса. Данный термин позволяет объединить в рамках единой языковой категории различные слова и словосочетания, противопоставляемые литературной лексике, в частности, лексика, используемая в интернет-пространстве. Это становится возможным и благодаря тому, что функции сленга, прежде всего – продемонстрировать лояльность говорящего к определенному направлению, принадлежность к частному коллективу, объединенному общим родом занятий, профессией, и таким образом установить контакт, усилить эффективность коммуникации. Особенно актуальным становится компьютерный сленг как особая языковая демонстрация принадлежности к локальным группам, часто противопоставляющим себя социуму.

Компьютерный сленг – разновидность жаргонизмов (жаргонизмы (жаргонная лексика) – это слова, употребление которых свойственно людям, образующим обособленные социальные группы, т.е. слова и выражения, встречающиеся в речи людей, связанных определенным родом деятельности, способом времяпрепровождения и проч.), используемого как профессиональными (например, IT-специалистами), так и другими пользователями компьютеров. Компьютерный сленг можно разделить на несколько групп:

1. Компьютерный сленг (сленг программистов): *айдишник* – id, идентификатор; *баг* – ошибка в программе; *выкатить* – сделать доступным для пользователей; *галера* – компания, в которой платят низкие зарплаты и не ценят разработчиков; *жаба* – язык программирования Java; *костыль* – код, который нужен, чтобы исправить несовершенство ранее написанного кода. [5]
2. Жаргон Фидонета – жаргон, который используют участники FidoNet (некоммерческая компьютерная сеть, которая активно использовалась в 1990-х годах, но из-за массового распространения сети «Интернет» началось сокращение узлов сети): *ака* – альтернативный адрес или псевдоним участника сети; *бэд* – почта, дошедшая с ошибками, либо же неформальное название области, куда такая почта попадает (Badmail); *квотинг* – цитирование, цитата; *ру-*

лез – выражение одобрения; *роутинг* – маршрутизация почты. [3, с. 3]

3. Сетевой жаргон (сетевой сленг) – сленг для общения в сети «Интернет» через социальные сети, компьютерные игры, который используют для сокращения объема текста: *TL (DR)* – нежелание читать объемный текст; *лол (кек, мем)* – смешно, ответ на то, что вызывает веселье; *мб* – может быть; *поч* – почему; *буллить* – недолюбливать кого-то, издеваться над кем-то; *найс* – симпатичный, хороший, красивый. [6, с. 175]
4. Игровой сленг – сленг игроков (в компьютерные игры) для передачи информации во время игрового процесса: *нуб* – новичок, который не имеет опыта (несёт негативное значение); *про* – профессионал (одобрение); *агрить* – вызывать агрессию, провоцировать; *хил* – лечить; *флуд* – ерунда, которая не несёт в себе коммуникативного значения. [1, с. 81]

Компьютерный сленг в основном состоит из заимствований, в основном это слова из английского языка: *эксплоит* (exploit) – ошибка игры, которая даёт игроку незапланированные преимущества; *хп* (HP) (от англ. Heal Points) – очки здоровья (разг. Хэлсы); *лаг* (Lag) – неполадки с сетевым соединением во время игрового процесса; *крит* (Crit) (от англ. critical hit) – критический удар, способный оказать решающее значение в бою; *драй* – принцип программирования, предлагающий избегать повторений кода; *либа* – от англ. Library – библиотека кода, например, React; *ИМХО* (IMHO) расшифровывается как In My Humble/Honest/Heartfelt Opinion, что в переводе означает «по моему скромному мнению».

Кроме заимствований лексика компьютерного сленга образуется с помощью трансформации (как правило, подобный метод характерен для труднопроизносимых или больших по объёму слов):

1. Усечение: *комп* – компьютер; *клава* – клавиатура; *винт* – винчестер.
2. Аббревиация (в языке компьютера часто используются аббревиатуры, переданные латиницей или кириллицей) – *BTW* – (англ. by the way) кстати, между прочим; *аПВС* – «А Почему Вы Спрашиваете?»; *бб* – «до свидания!»; *БМП* – Без Малейшего Понятия, означает «не знаю»; *ПвЕ / PvE* (от англ. Player versus Environment) – игрок против окружения.; *ПвМП / PvMP* (от англ. Player versus Monster Player) – игрок против игрока, который играет за монстра. Экзотический игровой режим, предполагающий перевоплощение или переселение одного из игроков в моба; *ПвП / PvP* (от англ. Player versus Player) – игрок против игрока. *ПвПвЕ / PvPvE* (от англ. Player versus Player versus Environment) – игрок против игрока и против окружения. *ММОГ / MMOG* (от англ. Massively Multiplayer Online Game) – массовая многопользовательская онлайн игра. Под этой аббревиатурой понимаются не любые веб-игры, а только те, которые

имеют или нацелены на высокую посещаемость (как правило многие тысячи, сотни тысяч, а иногда и миллионы игроков). ММОПГ / MMORPG (от англ. Massively Multiplayer Online Role-Playing Game) – массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра. ММОПТС / MMORTS (от англ. Massively multiplayer online real time strategy) – массовая многопользовательская онлайн-стратегия в режиме реального времени.

3. Универбация – *опера, оперативка* – оперативная память; *репа* – репозиторий, хранилище данных.

В компьютерном сленге частотен прием метафоризации, при помощи которого были образованы такие слова, как: *блин, болванка, матрица* – компакт-диск; *селёдка* – пластиковая упаковка от записываемых дисков, по аналогии с советской консервной банкой для сельди; *крыса* – манипулятор «мышь»; *реаниматор* – специалист или набор специальных программ по «вызову из комы» компьютера, программное обеспечение которого серьёзно повреждено, в результате чего тот не может нормально функционировать, *веник* – Винчестер, жёсткий диск; *змея* – язык программирования Python, *хвост* – кабель, соединяющий манипулятор мышью с компьютером; *аборт* – аварийное завершение программы (ABnORmal Termination); *база* – файл или группа файлов, содержащая систематизированную относительно однородную информацию (напр., сетевые сообщения); *блин* – 1. Один из дисков винта (обычно их не менее четырех). 2. Любой плоский девайс. 4. Распространенное ругательство; *бомба* – 1. Очень большой пакет сообщений или одно большое сообщение. 2. Специальным образом составленный пакет сообщений, который при распаковке занимает очень много места на диске и (иногда) выводит из строя систему обработки почты, а иногда и весь компьютер.

Кроме того, существуют глагольные метафоры: *тормозить* – медленная работа программы или компьютера; *резать* – записывать информацию на оптический диск, *снести* – удалить.

При помощи метонимии были образованы такие слова, как «железо» (компьютер и его физические составляющие), «кнопки» (клавиатура); существуют и фразеологизмы, такие как: «синий экран смерти» (сообщение о критической ошибке работы Windows), «комбинация из трёх пальцев» (Ctrl+Alt+Delete – вызов диспетчера задач, а в старых системах Windows – перезапуск системы), «топтать батоны» (батон – кнопка, печатать на клавиатуре). Существует способ переноса в состав компьютерного сленга названий предметов: *ведро* – видеокарта.

Многие лексемы, включаемые в состав компьютерного сленга образованы при помощи словообразовательных моделей, которые приняты в русском языке, например, суффиксальных: игровой жаргон – леталка, стрелялка, ходилка, бродилка (но данные слова могут вытесняться термини-

нами: симулятор, квест, 3D action); утилиты – смотрелка, сжималка, чистилка, рисовалка. В словах «сидюк», «резак» (компакт-диск или устройство чтения компакт-дисков и записи информации), «писюк» (от РС – персональный компьютер) используется суффиксы -юк-, -ак-. Суффикс -ов-: мочилово, стрелялово, ходилово; суффикс -яш-, -к -: полезняшки. [9, с. 176–177]

Компьютерный сленг помогает сократить время на передачу информации, позволяет экономить речевые средства в специфической коммуникативной ситуации, однако, у каждого положительного явления существует и негативная сторона, в данном случае:

1. Каценизм – стиль общения на форумах или в эхоконференциях, характеризующийся провокационными, главным образом, просемитскими, антисемитскими, этно-националистическими, агрессивными высказываниями и ситуационной насмешкой над собеседником. [8]
2. «Падонкаффский», или «олбанский» *йезыг*, или *йАзыг пАдОнКаФф* – распространившийся в Рунете в начале 2000-х годов стиль употребления русского языка с фонетически почти верным (с некоторыми исключениями вроде *медвед* и т.п.), но орфографически нарочно неправильным написанием слов, частым употреблением ненормативной лексики и определённых штампов, характерных для сленгов: «превед», «низачот», «убейся апстену». [6, с. 36]

Таким образом, язык и сегодня подвергается изменениям, адаптируясь под жизнь и нужды человека. Компьютерный сленг мотивирован и является одной из подсистем языка, частью явления ограниченного употребления, отражающего ведущие лексико-семантические тенденции развития сленга. Компьютерный сленг развивается по общим законам языкознания, отражает продуктивные словообразовательные типы, хотя в большинстве случаев в основе лежит метафора. Необходимо отметить, что семантическая интерпретация сленга (компьютерного сленга как его разновидности в том числе) отражает процесс развития культуры народа, отражает, закрепляет и передает от поколения к поколению культурные установки, стереотипы, ценности, являя собой фрагмент языковой картины мира.

Литература

1. Аханова, М.Г. Игровой сленг как новая форма коммуникации / М.Г. Аханова, А.В. Корольчук // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 мая 2016 г.). В 2 т. Т. 2. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 81–85.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Наука, 1966. – 512 с.
3. Буш, Р. FidoNet – торговая марка Тома Дженнингса / Р. Буш [Электронный ресурс]. URL:

https://www.fidonet.org/inet92_Randy_Bush.txt
(дата обращения: 11.06.21)

4. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
5. Лихолитов, П.В. Компьютерный жаргон / П.В. Лихолитов // Русская речь. – М., 1997. – № 3. – С. 15–21.
6. Рогачёва, Н.Б. Типы вторичных речевых жанров в интернет-коммуникации / Н.Б. Рогачёва // Известия Саратовского университета. Филология. Журналистика, 2011. – Вып. 2. – Т. 11. – С. 34–36.
7. Смирнов, Ф.О. Искусство общения в Интернет. Краткое руководство / Ф.О. Смирнов. – М.: Издательский дом Вильямс, 2006. – С. 54–74.
8. Соболев, П.И. Кашенизм // Эхоконференции сети FidoNet и их модерирование. [Электронный ресурс]. URL: <https://enlight.ru/post/6075/index.html#kashenizm> (дата обращения 11.06.21)
9. Тихтиевская, М.А. Сетевой жаргон и его роль в актуализации инофона / М.А. Тихтиевская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 12(66). – Ч. 2. – С. 175–177.
10. Хомяков, В.А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: автореф. ... канд. филол. наук / В.А. Хомяков. – Л., 1980. – 168 с.

COMPUTER SLANG IN MODERN INTERNET COMMUNICATION

Gorelova O.V., Kruglova U.R.
Pacific State University

The article is devoted to the study of computer slang as a reflection of modern Internet communication. The article analyzes the leading approaches to the concept of "slang": distinctive semantic features

are given in terms of stylistic and functional characteristics. The article presents an attempt to determine the place of computer slang as a peripheral lexical layer in the modern Russian language. Computer slang is understood as a kind of jargon. The article presents the division of computer slang into several lexical and semantic groups. The typology of computer slang is considered. Attention is focused on the fact that, basically, the vocabulary of computer slang is replenished by borrowing. The productive word-formation models, due to which the replenishment of this lexical category occurs, are analyzed. Computer slang is presented as a universal means of communication and reflection of the linguistic picture of the world.

Keywords: slang, jargon, computer slang, truncation, abbreviation, universalization.

References

1. Akhanova, M.G. Gaming slang as a new form of communication / M.G. Akhanova, A.V. Korolchuk // Actual directions of scientific research: from theory to practice: materials of the VIII International scientific and practical conf. (Cheboksary, 8 may 2016). In 2 t. T. 2. – Cheboksary: TSNS «Interaktiv plus», 2016. – P. 81–85.
2. Akhmanova, O.S. Dictionary of linguistic terms / O.S. Akhmanova. – M.: Nauka, 1966. – 512 p.
3. Bush, R. FidoNet is a trademark of Tom Jennings / R. Bush [Electronic resource]. URL: https://www.fidonet.org/inet92_Randy_Bush.txt (accessed: 11.06.21)
4. Zherebilo, T.V. Dictionary of linguistic terms / T.V. Zherebilo. – Nazran: LLC «Pilgrim», 2010. – 486 p.
5. Likholtov, P.V. Computer jargon / P.V. Likholtov // Russian speech. – M., 1997. – № 3. – P. 15–21.
6. Rogacheva, N.B. Types of secondary speech genres in Internet communication / N.B. Rogacheva // News of Saratov University. Philology. Journalism, 2011. – Issue 2. – Vol. 11. – P. 34–36.
7. Smirnov, F.O. The art of communication on the Internet. Brief guide / F.O. Smirnov. – M.: Williams Publishing House, 2006. – P. 54–74.
8. Sobolev, P.I. Kashchenism // FidoNet echo conferences and their moderation. [electronic resource]. URL: <https://enlight.ru/post/6075/index.html#kashenizm> (accessed 11.06.21)
9. Tikhtievskaya, M.A. Network jargon and its role in the actualization of the foreign language / M.A. Tikhtievskaya // Philological sciences. Questions of theory and practice. – Tambov: Diploma, 2016. – № 12(66). – Part 2. – P. 175–177.
10. Khomyakov, V.A. Non-standard vocabulary in the structure of the English language of the national period: abstract. ... Candidate of Philology / V.A. Khomyakov – L., 1980. – 168 p.

Специфика языковой репрезентации инолингвокультурного субстрата в произведениях билингвальных авторов

Ефремова Галина Александровна,

преподаватель, Высшая школа международных исследований и дипломатии, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 010792@pnu.edu.ru

Статья посвящена рассмотрению специфики языковой репрезентации ИЛКС (инолингвокультурного субстрата) в произведениях писателей-билингвов. Автор акцентирует внимание на том факте, что образность изложения при описании культурно-значимых компонентов в произведениях билингвальных писателей сохраняют более точно, чем в переводных произведениях. Рассматриваются различные способы описания и толкования компонентов «иной» культуры (относительно языка описания). Исследование эмпирического материала позволяет предположить, что выбор языковых средств описания иной культуры зависит от специфики описываемой культуры, а также от того, является ли автор произведения носителем второй культуры. В статье предложены комментарии к единицам ИЛКС, выявленных на разных языковых уровнях: рассматриваются как отдельные фонетические значки, морфемы и лексемы, так и примеры фраз и широкого контекста.

Ключевые слова: языковая репрезентация, писатель-билингв, билингвизм, инолингвокультурный субстрат, культурный смысл.

В XXI веке сохраняет свою актуальность вопрос взаимодействия языков и культур, что обусловлено эпохой глобализации, а также возрастающей необходимостью изучения роли английского языка, обращенного в область иноязычной культуры (вторичная культурная ориентации языка: Питерская научная школа), что обусловлено непрекращающимся интересом к вопросам, связанным с межкультурным взаимодействием. Международные отношения между странами развиваются стремительно, что обуславливает необходимость всестороннего познания той или иной инолингвокультуры.

Познание происходит через язык, т.е. обычные слова и категории, формирующие наше мышление. Через язык нам становится доступно представление о жизни, поскольку в языке каждой культуры отражается специфический национальный способ восприятия мира. А.Т. Хроленко писал: «У каждого народа существуют неповторимые ассоциации образного мышления, обусловленные особым семантическим наполнением каждого слова – культурными смыслами. Они закрепляются в языковой системе и составляют её национальную специфику» [7].

Язык как продукт или часть культуры выражает специфические черты национальной ментальности. Язык и культура имеют много общего: в них, как формах сознания, отображается мировоззрение человека; они существуют в диалоге между собой. Общность языка и культуры обусловлена их природой (принадлежность человеку), функциями и условиями возникновения, к тому же они едины в материальном (имеют семиотический характер) и функциональном планах [3].

Различные информационные источники позволяют получить исчерпывающее представление о национальных особенностях интересующей нас культуры. В данной работе автор сосредотачивает внимание на рассмотрении текстов художественных произведений, написанных билингвальными авторами. Художественный текст является своеобразным носителем социально значимой информации, опыта человечества или же отдельной личности (непосредственно автора произведения). Сложная концептуальная система человека отражается в языковом знании, которое представлено различными языковыми единицами, формами и категориями, грамматическими структурами, их значениями и функциями. В произведениях авторов-билингвов читатель встречает множество культурно нагруженных единиц, содержательная часть которых обусловлена осо-

бенностями либо национальной культуры автора, либо описываемой им лингвокультуры. Культурные коннотации надстраиваются над лексическим значением и лексическими коннотациями, и состоят с ними в тесной связи. Так, слова *матрешка, сарафан, русская печь* – сигналы, которые указывают знающему человеку не только на значение, но и на всю совокупность культурного ореола, окутывающего эти слова. Такие единицы, используемые билингвальными писателями, создают особый лингвокультурный фон их произведений.

Опираясь на исследование В.Н. Телия, можно отметить, что «язык хранит культуру, обеспечивая диалог поколений не только из прошлого в настоящее, но и из настоящего в будущее», транслируя многочисленные особенности культуры [5]. «Следы» культурно-языковой идентичности читатель находит в форме инолингвокультурного субстрата (ИЛКС) (термин введен В.В. Кабакчи). ИЛКС – это такие элементы текста, появление которых объясняется влиянием языка описываемой иноязычной культуры [2]. Наличие ИЛКС является общим «содержательным» компонентом произведений, создаваемых авторами, отличающимися билингвизмом. Важно понимать, что мы ограничиваем рассмотрение описания иноязычной культуры рамками письменной формы. В данном случае ИЛКС состоит, прежде всего, из заимствованной различными способами лексики, фразеологии, а также элементов интертекстуальности – цитат и аллюзий на прецедентные для описываемой культуры тексты и т.п.

В наши дни билингвизм стал крайне распространенным явлением. Многие люди овладевают иностранным языком (довольно часто даже не одним), чтобы общаться с представителями других лингвокультур, и, в какой-то степени, становятся билингвами. В традиционном понимании билингвизм представляет собой высокий уровень владения вторым иностранным языком (в этом случае речь идет о сбалансированном билингвизме). Однако, не стоит ограничиваться столькими жесткими рамками, так как современная лингвистика признает и другие уровни владения иностранным (или вторым) языком.

В *Словаре социолингвистических терминов* В.Ю. Михальченко, под билингвизмом понимается «владение, наряду со своим родным языком, еще одним языком в пределах, обеспечивающих общение с представителями другого этноса в одной или более сферах коммуникации, а также практика использования двух языков в одном языковом сообществе». В словаре выделяются следующие виды билингвизма: а) *сбалансированный* и *несбалансированный*; б) *пассивный* и *активный*; в) *контактный* и *неконтактный*; г) *естественный* и *искусственный* и др. [4].

Билингв, владея двумя языками, лучше понимает особенности «чужой» культуры. Картина мира, отраженная в сознании билингвов, более объективна и многогранна, в связи с чем билингв легче адаптируется в другой культуре. Билингвальная

языковая личность обладает способностью актуализации как родной, так и иноязычной лингвокультуры, используя при этом разнообразные вербальные средства тех языков, которыми эта билингвальная личность владеет.

Билингвальные (иногда их также называют транскультурными) авторы занимают пограничную позицию между двумя (иногда и несколькими) нациями и традициями, ставя перед собой задачу актуализировать ИЛКС (другими словами, передать специфику описываемой культуры). В таких произведениях велика конденсация инолингвокультурных маркеров, репрезентирующих инолингвокультуру.

Языковое оформление произведений писателей-билингвов более естественно, чем переводного, что подтверждается исследованием М.В. Умерово. Сопоставление переводов и непеводных текстов на языке принимающей культуры выявляет существенную разницу естественности языка: рецепторы переводов «в большинстве случаев различают оригинальные тексты на языке принимающей культуры и тексты переводов» [6]. При создании переводного текста может не в полной мере сохраняться образность, а также, ввиду сложности корректной передачи национально окрашенных слов или выражений, может превалировать нейтральность изложения.

В данной работе в качестве эмпирического материала были рассмотрены два художественных произведения. В первом автор-билингв описывает инолингвокультуру средствами второго языка (мемуары Рэйчел Девоскин «Foreign Babes in Beijing: behind the scenes of a new China»); во втором произведении автор описывает свою родную культуру средствами «чужого» относительно данной культуры языка (роман Эллен Литман «Mannequin Girl»).

Анализ первого произведения на предмет обнаружения единиц ИЛКС был проведен на всех языковых уровнях (фонемный, морфемный, лексический, синтаксический). Рассмотрим первый уровень языка (фонетический) на примере диалога, в котором автор использует междометие *ai*, характерное для китайской разговорной речи:

“I’m writing a book,” he said.

“About what?”

“About the things you two are always saying and doing. About American girls.”

“*Ai*? Do you know enough about us to write a book? Is there enough about us to fill a book?” I smiled.

“I know a lot about” he said, “American girls and love.”

Речь идет о написании книги про американских девушек. Идея написания книги вызывает у Рейчел удивление, вербализуемое с помощью междометия *ai* (Примечание: китайцы используют данное междометие в речи для выражения изумления и удивления). Далее следуют два схожих в смысловом плане вопроса – *Do you know enough about us to write a book? Is there enough about us to fill a book? / Знаешь ли ты достаточно информации*

о нас, чтобы написать книгу? Наберется ли информации о нас на целую книгу? (перевод автора статьи). Задав один вопрос, Рейчел следом задает уточняющий, что вероятно указывает на удивление от услышанного и желание переспросить. В данном примере звуковой знак выполняет перцептивную функцию.

В ходе анализа эмпирического материала был найден еще один пример вербализации китайской лингвокультуры на фонетическом уровне, в котором китайские финалы *u* и *iu* в словах *nu* и *niu* выступают в сигнификативной функции.

A paper sign hung from the first door we saw: “*Yang Niu Zai Beijing*.” I pointed to the character for – which I still thought meant “girl,”

“Why that extra stroke mark?” I asked He Jin.

“Not important,” he said.

“Is it *nu*?” I asked, using the word for “girl.”

“No, it’s *niu*.”

I heard the difference, just barely, and tried a new line of questioning.

“Whom would you call *niu*?” I asked.

“*Niu* is the kind of word you say about a girl walking on the street.”

Did it have to do with walking? Walking on the street?

“For a pretty girl,” He Jin added.

It dawned on me. He meant a call. Catcall!

Рейчел спрашивает про иероглиф на вывеске, значение которого в ее понимании было «девушка». Она не могла понять, для чего в иероглифе (*character*) была написана «дополнительная» черта (*extra stroke mark*). (Примечание: в тексте произведения мы не встречаем иероглиф, так как, вероятно, с точки зрения автора, для англоязычного читателя будет нагляднее восприниматься различие между фонемами, а не между чертами). Из контекста мы узнаем, что для обращения просто к девушке, используется слово *nu* – *girl*, а для обращения к симпатичной девушке – *niu* – *a pretty girl walking on the street*. При переводе *niu* на русский можно передать как «крошка, красотка». Таким образом, китайские финалы выполняют смыслоразличительную функцию.

На морфологическом уровне вербализация китайской лингвокультуры осуществляется посредством большего числа примеров. Далее рассмотрим сочетания английских флексий и иноязычных вкраплений, данных на пиньинь. Как известно, в китайском языке нет флексий (окончаний), так как он относится к языкам изолирующего типа. Р. Девоскин с целью упростить восприятие текста с иноязычными лексическими единицами, добавляет различные английские окончания к китайским словам (в соответствии с правилами английского языка), адаптируя номинации для англоязычного реципиента.

Вместе с английскими окончаниями, автор также использует графический знак ‘ (апостроф), который помогает визуально разграничить английские окончания от части, написанной практической транскрипцией. Функция апострофа, в ис-

следуемом материале изменяется и адаптируется под передачу смысла, заключенного в английской флексии. Рассмотрим один из примеров, представленного схемой «иноязычное вкрапление + ’ + ing», в котором подчеркивается процессуальность действия:

“There’s a picture of him on the tombstone,” she offered. <...>

I know the picture, too. It’s cropped on the grave, but in the original, he was holding a drink, *gan bei’ing*. “Bottoms upping.”

Рейчел видит на могиле друга фотографию, вспоминает, что на полном фото ее друг держит напиток (*holding a drink*). Согласно Meriam-Webster Dictionary первое значение существительного *drink* – *alcoholic beverages*. Более точно смысл иноязычного вкрапления раскрывается после использования автором параллельного подключения на английском языке *Bottoms upping*. Англоязычный реципиент без труда понимает смысл фразы *Bottoms up*, а одинаковые флексии в составе китайской (*gan bei’ing*) и английской (*Bottoms upping*) номинации, помогают их сопоставить. Автор с помощью английской флексии *-ing* указывает на процессуальность действия, вероятно, для того, чтобы показать, что она помнит своего друга, что он живет в ее памяти и воспоминаниях.

В рамках лексического уровня удалось сформировать тематическую классификацию элементов китайской культуры, вербализованных в тексте мемуаров, которые помогают автору достичь достоверность описания китайской действительности. К числу таких элементов были отнесены географические номинации (*Tianjin, Beijing, Shenzhen, Sichuan, Hangzhou*), историко-культурные номинации (*wanli changcheng* или *the Great Wall*), антропонимы (*Deng Xiaoping, Mao primer*), номинации одежды и жилища (*bu xie, siheyuan, qipao*), а также социальные роли и профессии (*daoyan, disanzhe, laowai*).

Далее представим комментарии к некоторым выделенным номинациям. Так, читатель видит номинации китайского национального быта (*bu xie* и *siheyuan*), раскрывая значение которых Рэйчел Девоскин использует описательный прием. “*Louisa wears a red padded Chinese jacket and bu xie, cloth shoes worn primarily by old Chinese men*” – «На Луизе был надет красный стеганный китайский пиджак и тряпичная обувь, которую носят как правило китайские мужчины». Слово *siheyuan* декодируется следующим образом: “<...> the city was like the four-box courtyard house <...> It was composed of four sections”. Такой способ передачи наиболее полно отражает номинацию китайского национального быта. Описание позволяет передать максимальный объем содержания, заключенный в ИЛКС, особенно в тех случаях, когда в иностранном языке не существует аналога той или иной номинации, поскольку в сознании представителя другой культуры отсутствует такое понятие.

Далее в мемуарах Рэйчел Девоскин знакомит читателя с такими особенностями китайской куль-

туры, как отношение китайцев к представителям западной культуры, которое оформлено в тексте мемуаров через использование на протяжении всей книги культурно-специфической языковой единицы *laowai*, имеющей значение «иностранец» (обычно про неазиатов), а также «профан», «дилетант». Намеренное использование данного понятия в тексте мемуаров дистанцирует иностранцев от представителей китайской культуры, иной раз подчеркивая, что иностранцы не легко вхожи в китайскую культуру.

Примеры иноязычных номинаций, представленных в тексте мемуаров на синтаксическом уровне, представлены короткими предложениями, в которых отражена специфика поведения китайцев в некоторых ситуациях бытового общения. Обратимся к примеру:

I decided I would talk primarily about food, since it seemed a safe and compelling topic. I knew, for example, that instead of “How are you?” people asked, “Chi fan le mei you?” Have you eaten or not eaten? And “Chi bao le mei you?” Are you full or not full? Food was a concrete sign of abstract values. What one chose to eat was a fairly reliable indicator of wealth and cultural and personal leanings.

В примере автор указывает, что повседневную фразу приветствия «Как дела?» в Китае заменяют на *Chi fan le mei you?* или *Chi bao le mei you?* («Ты поел или не поел?»). Расхождение в этикетных формулировках китайской лингвокультуры и западной подчеркивает, что китайцы придают большую важность процессу принятия пищи. Такое отношение к еде может быть обусловлено массовым голодом 1956–1961 годов, когда погибло более тридцати миллионов человек. И этот ментальный страх передается по наследству. Должно смениться несколько поколений, чтобы это прошло.

Выделенные нами на всех языковых уровнях примеры вербализации элементов китайской культуры представляют собой особые номинативные комплексы: сочетание пиньинь с дополнительными средствами семантизации. Анализ примеров указывает на то, что инолингвокультурные номинации не только способствуют сохранению китайской культурной идентичности в мемуарах, но и вероятно отражают путь познания автором китайского языка и китайской культуры через английский.

Рассматривая произведение второго автора-билингва, важно отметить, что она использует английский язык при описании русской культуры. В романе Эллен Литман мы видим большое количество русизмов, прецедентных имен и высказываний, общеизвестных реалий (описание быта, культуры, истории, героев, традиций, обычаев), фамилий всемирно известных личностей, фразеологизмов, видов обращений. Наиболее полно и ярко представлен лексический уровень вербализации культурно-специфических единиц в текст романа, в то время как фонетический уровень никак не представлен.

Рассматривая специфику выделенных единиц ИЛКС, нам удалось разделить их по группам в зависимости от способа их образования. Так, тексту придают особый колорит лексические единицы, образованные путем «практической транскрипции», транслитерации и калькирования. Обратимся к примеру использования практической транскрипции при передаче названий традиционных детских игрушек:

As Kat grew from a toddler into a little girl? Her grandmother managed to effect in her a certain taste for tidiness: all those *mishkas* and *matryoshkas* were brushed and polished to perfection, picture books alphabetized on their shelves [8].

Автор не приводит детального описания всех игрушек девочки, а лишь дает названия двух – *mishkas* и *matryoshkas*. На уровне семантики слово *matryoshkas* понятно даже англоязычному реципиенту без пояснения, так как данный русизм можно встретить в словарях английского языка, например, в *Longman Dictionary of Contemporary English* или *Collins English Dictionary*. Вероятно, у англоязычного реципиента может не возникнуть определенный образ второй игрушки – лексическая единица *mishkas*, так как на английском это звучит *teddy bear*. Однако, в данном случае, как нам видится, целью автора было не создание образа конкретной игрушки, а передача идеи, что это были самые популярные детские игрушки. Использование формы множественного числа может служить показателем того, что в большинстве своем у детей были именно эти виды игрушек. Выделение курсивом помогает акцентировать внимание читателя на данных единицах ИЛКС.

Прибегая к калькированным лексическим единицам, автор осуществляет «буквальный перевод» иностранного слова или выражения, другими словами, она точно воспроизводит ту или иную единицу ИЛКС средствами принимающего языка, сохраняя морфологическую структуру и мотивировку. Рассмотрим следующие примеры: название литературного произведения *War and Peace* (Война и мир); словосочетание советского периода *five-year plans* («пятилетний план»); названия центров общественной и культурной жизни людей *house of culture* («дом культуры»), *Central House of Art Workers* («Центральный Дом работников искусств») и др.

Также в своем произведении Эллен Литман знакомит читателя с русской действительностью через более широкий контекст, привлекая дополнительные средства экспликации. Писатель добавляет английские слова к транслитерированным/транскрибированным русским лексемам, что можно считать случаем адаптации иноязычных слов. Так, в следующем примере использован классификатор, который помогает читателю идентифицировать специфику упомянутого места:

She doesn't know that on the third day the KGB swooped down on the crowds and Misha was just lucky that, having gotten too cold, he happened to be at a *pelmeny* joint around the corner [8]. Из приме-

ра видно, что автор сохраняет звуковую оболочку названия популярного русского блюда (пельмени – *pelmeny*), а слово-классификатор *joint* указывает на то, что описываемое место было недорогим заведением общественного питания (примечание: в *Longman Dictionary of Contemporary English* лексема *joint* имеет следующее значение – *informal a cheap bar, club or restaurant*). Таким образом, писатель-билингв делает культурно-специфический образ более понятным для инокультурного реципиента.

Лингвокультурологические единицы также представлены в тексте романа различными фразеологизмами. Обратимся к примеру, в котором Эллен Литман использует фразеологизм «скатертью дорога». В старину данное выражение служило напутствием перед долгой дорогой, так как путешествия в давние времена были довольно трудными. Таким образом, говоря «скатертью дорога», раньше желали легкого пути, гладкого, как скатерть на столе. Со временем значение фразы «скатертью дорога» изменилось и приобрело иронический окрас, а вскоре она и вовсе приобрела недоброжелательный оттенок. Выражением «скатертью дорога» человеку давали понять, что без него будет лучше.

Did she ever get a thank-you from Kat? Nope, not once, no ma'am. Nothing but spite and mess and tattling to her parents. Well, let her go off to school then. Good luck with that! Good luck and a road like a tablecloth. "Same to you," said Kat [8].

Фразеологизм использован автором при описании взаимоотношений между Катей и ее бабушкой. Чтобы сохранить древний смысл, вложенный в этот фразеологизм, автор калькирует данную фразу, лишь немного изменяя ее, но сохраняя при этом образ скатерти. Оттенок недоброжелательности автор передает через более широкий контекст, в котором говорится, что никакой благодарности за свою помощь от внучки Зоя Моисеевна не получала. Поэтому общение между ними автор показывает через фразу «Скатертью дорога».

Большую роль в описании другой культуры играют прецедентные единицы. Описывая русскую действительность, Эллен Литман использует прецедентные высказывания. Так, в описании школы были выявлены два прецедентных высказывания, представляющих собой строчки из популярных песен советского времени. Строчка из популярной песни «Всё могут короли» известной (на тот момент советской) эстрадной певицы Аллы Пугачевой – *Kings can do anything. Kings can do anything except marry for love*, звучала в стенах школы-интернат, что бесспорно указывает на популярность песни, так как даже дети пели ее. Описывая классический интерьер учебного заведения Э. Литман прибегает к использованию другой прецедентной фразы – фразы из песни военного времени «Никто не забыт, ничто не забыто» – *It has an ordinary school layout: rows of doors, parquet floors in the hallways, all the usual displays on the walls: Nothing's Forgotten; No One's Forgotten*. Наличие

этой фразы на стенах школы говорит о важности и значимости пережитого события, а также о том, что история народа передается молодому поколению. Использованные прецедентные высказывания не только создают глубину реализации своей культуры в тексте, написанном на «чужом языке», но и указывают на осведомленность писателя в культурно-исторической специфике описываемой культуры.

Единицы ИЛКС могут быть представлены в билингвальных произведениях не только в виде отдельных слов или фраз, но и в виде широкого контекста. Билингвальные авторы прибегают к использованию широкого контекста в том случае, когда особенности описываемой в произведении лингвокультуры невозможно «представить» в сжатом виде. Рассмотрим два примера широкого контекста, в которых Э. Литман описывает те или иные особенности русской реальности:

1. *The hot water has been turned off for its annual summer repairs. The Department of Residential Affairs has posted notices: "No hot water!" Outside, men in hard hats have begun drilling a trench* [8]. В данном примере автор романа повествует о том, что в 80-е годы были дни, когда люди сидели без горячей воды. Из широкого контекста мы узнаем, что это были ежегодные отключения из-за летних ремонтных работ, а также о том, что перед периодом отключения воды жителей предупреждали через объявления (*posted notices*).
2. *She waits for them at the playground, which isn't even a playground but an empty, unpaved space with a couple of benches along the perimeter and a sandbox that smells so bad no one will touch it* [8]. Из описания игровой площадки мы узнаем, что ее состояние было очень плохим: пустынное неухоженное место с парой лавочек и грязной песочницей, в которой никто не хотел играть. Фраза *that smells so bad* вероятно сигнализирует о том, что на данных площадках могли находиться и животные, из-за которых данные места приходили в негодность для детских игр.

Текст романа Эллен Литман *Mannequin Girl* изобилует именами собственными (названия произведений литературы, телевизионных передач, периодических изданий; имена известных русских личностей), примерами значимых для российской действительности событий, реалиями и т.п., которые создают особый национальный колорит произведения, а также свидетельствуют о глубине понимания писателем русской культуры.

Подводя итог проведенной работе, стоит отметить, что язык является важнейшим способом существования и развития культуры. В языке вербализуются предметы, ситуации, фрагменты действительности и т.д., все то, что имеет отношение к культуре. Писатели-билингвы обладают особым видением, которое и позволяет им наиболее точно передавать единицы ИЛКС на всех уровнях языка. Также стоит отметить, что на частотность ис-

пользования тех или иных единиц ИЛКС влиять как описываемая в произведении инолингвокультура, так и степень освоения автором описываемой культуры.

Литература

1. Влахов С.И. Непереваемое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 343 с.
2. Кабакчи В.В. Типология текста иноязычного описания культуры и инолингвокультурный субстрат / В.В. Кабакчи // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. – СПб.: СПбГУЭФ, 2007. – С. 51–70.
3. Сабитова З.К. Лингвокультурология: учебник / З.К. Сабитова. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 538 с.
4. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. – М.: – 2006. – 312 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
6. Умерова М.В. Непереваемые тексты на языке принимающей культуры в сравнении с переводами / М.В. Умерова // Перевод: взаимосвязь и взаимовлияние теории и практики: сб. статей. – М.: ВЦП, 2004. – С. 22–29.
7. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, – 2009. – 184 с.
8. Litman, Ellen *Mannequin Girl: a novel* / Ellen Litman. – First Edition. 2015. – 352 p.
9. Rachel DeWoskin, *Foreign Babes in Beijing: behind the scenes of a new China*. 2005. – 275 p.

CHARACTERISTICS OF CULTURALLY LOADED LINGUISTIC UNITS IN LITERARY WORKS OF BILINGUAL AUTHORS

Efremova G.A.

Pacific State University

The author takes into consideration some characteristic features of culturally loaded linguistic units in literary works written by bilingual authors. It is also stated that bilingual literary works contain true figurativeness of culturally specific components if compared to translated literary works. The article describes different ways of "other" culture representation (with reference to the language of description). Empirical material study allows us to point out that the choice of language units or description of a foreign culture depends on what culture is described, and on what extent is the author related to it. The article gives comments on culturally loaded linguistic units of different language levels: there are examples of separate phonetic signs, morphemes, lexemes, phrases and examples of wider context.

Keywords: linguistic representation, bilingual author, bilingualism, culturally loaded linguistic units, cultural meaning.

References

1. Vlahov S.I. Untranslatable in translation / S.I. Vlahov, S.P. Florin. – M.: International relations, 1980. – 343 p.
2. Kabakchi V.V. Typology of the text of a foreign language description of culture and a foreign cultural substrate / V.V. Kabakchi // Linguistics of the text and discursive analysis: traditions and perspectives. – St. Petersburg.: SPbGUEF, 2007. – S. 51–70.
3. Sabitova Z.K. Linguoculturology: textbook / Z.K. Sabitova. – M.: Flinta: Nauka, 2013. – 538 p.
4. Dictionary of sociolinguistic terms / отв. ed. V. Yu. Mikhalchenko. – M.: – 2006. – 312 p.
5. Teliya VN Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects / VN Teliya. – M.: School "Languages of Russian Culture", 1996. – 288 p.
6. Umerova M.V. Non-translated texts in the language of the host culture in comparison with translations / M.V. Umerova // Translation: relationship and mutual influence of theory and practice: Sat. articles. – M.: VCP, 2004. – S. 22–29.
7. Khrolenko A.T. Fundamentals of linguoculturology: textbook. 5th ed. – M.: Flinta: Science, – 2009. – 184 p.
8. Litman, Ellen *Mannequin Girl: a novel* / Ellen Litman. – First edition. 2015. – 352 p.
9. Rachel DeWoskin, *Foreign Babes in Beijing: behind the scenes of a new China*. 2005. – 275 p.

Принцип «сплава» как концептуальная основа интегрального идентификационного исследования личности говорящего

Каганов Александр Шлемович,

к.техн.н, с.н.с., Институт языкознания Российской академии наук
E-mail: a.sh.kaganov@mail.ru

Цель предлагаемого вниманию читателей исследования состоит в установлении взаимной связи и взаимного дополнения составных частей интегрального идентификационного исследования личности по голосу и звучащей речи. Особое внимание в статье уделяется освещению тех теоретических оснований, которые служат фундаментом перцептивных (аудитивной и лингвистической) и инструментальной частей комплексного анализа звучащих текстов на предмет криминалистической идентификации их авторов. Материалом для данной работы послужила совокупность тех фонограмм русской речи, которые были вовлечены в сферу оперативно-разыскной деятельности, дознания, следствия и судопроизводства в качестве источника доказательств. Автор подробно останавливается на вопросах многоаспектности и (как следствие) комплексности проблемы распознавания говорящего, на теоретическом обосновании технологии решения этой задачи криминалистической идентификации; обсуждает способы преодоления тех ограничений, которые связаны с низким качеством исследуемых фонограмм. *Научная новизна* настоящего исследования заключается 1) в точке зрения автора на вопрос теоретического обоснования интегрального комплексного исследования звучащей речи с целью распознавания личности автора анализируемого звучащего текста (далее – АЗТ); 2) в определении роли перцептивных (аудитивного и лингвистического) видов анализа в решении данной задачи криминалистической идентификации. *В результате* автором сформулирован принцип, или концепция, «сплава», положенная в основу решения этой задачи прикладной лингвистики и судебной экспертизы.

Ключевые слова: звучащая речь; концепция «сплава»; криминалистическая идентификация; перцептивный анализ; функционально-динамические комплексы устно-речевых навыков.

1. Введение

Повышение доступности звукозаписывающих устройств привело к увеличению материалов, которые можно использовать в расследовании.

В то же время такая ситуация породила необходимость разрешения целого списка трудностей, осложняющих решение проблем, связанных с криминалистическими приложениями прикладной лингвистики в целом и задачей криминалистической идентификации диктора, в частности.

Указанные трудности в большинстве случаев связаны с ухудшением качества тех фонодокументов, которые подвергаются экспертно-криминалистическому анализу. Недостаточный объем речевой продукции, зашумленность исследуемых фонограмм и другие характеристики существенно повышают сложность криминалистической экспертизы.

В качестве **теоретической базы** предлагаемого вниманию читателей исследования послужили классические труды таких зарубежных учёных, как Г. Гельмгольц, Х. Кратценштейн, Г. Фант и Д. Фланаган, и исследования Л.А. Варшавского, В.И. Галунова, Н.И. Жинкина, И.М. Литвака, С.Н. Ржевкина, М.А. Сапожкова, Л.В. Щербы, не потеряли своей актуальности.

Практическая значимость настоящего исследования предопределена в том фактом, что построенная на изложенных в данной статье теоретических положениях, а также практических методах и приёмах модель комплексного исследования перцептивных и инструментальных (акустических) аспектов звучащей речи положена в фундамент – экспертно-криминалистической деятельности и рекомендаций по совершенствованию профессиональной подготовки экспертов-исследователей, т.е. субъектов криминалистической экспертизы звучащей речи;

- блоков идентификации диктора в специализированных программных комплексах последнего поколения, предназначенных для криминалистического исследования звучащей речи.

2. Комплексный характер задачи идентификации говорящего. Концепция «сплава»

Весь процесс развития и сегодняшнее состояние задачи идентификации фигуранта криминалистической экспертизы звукозаписей (далее – КЭЗ) по голосу и звучащей речи предметно показывают, что преодоление описанных выше трудностей может быть обеспечено только соединением знаний из различных отраслей целого ряда гуманитарных,

точных, естественных и технических наук. Такой подход позволяет преодолеть сложности, связанные с многоаспектностью этой экспертной задачи, и выбрать наиболее эффективные способы анализа конкретного речевого материала.

Данный подход позволяет сочетать достижения в различных областях исследований и повышает объективность заключений экспертизы.

Многоаспектность рассматриваемой задачи идентификации проявляется в необходимости привлечения в ходе её решения знаний, методов и приёмов из различных областей

- лингвистики (структура звучащей речи, координация разных уровней языка, специфика монологической и диалогической речи и др.);
- математики (математический анализ, вычислительная математика, математическая статистика, топология);
- физики (акустика, электротехника);
- кибернетики (системный анализ, информационная теория идентификации, теории распознавания образов);
- физиологии и медицины (анатомия, фониатрия, судебная медицина);
- психологии (экспериментальная психология, социальная психология, клиническая психология);
- юриспруденции (криминалистика, теория судебной экспертизы).

Целенаправленный отбор знаний из перечисленных наук формирует комплексный подход к поставленной проблеме [Каганов, 2010, с. 46].

Ранее в наших работах уже отмечалось, что, несмотря на всё возрастающие возможности вычислительной техники и средств регистрации и анализа звуковых сигналов, нынешние возможности исследования голоса и речи с помощью средств мультимедиа всё ещё ограничены. Средства эти пока не достигли такого уровня развития, который позволил бы полностью автоматизировать процесс идентификации личности диктора на всём многообразии реальных звукозаписей. В силу целого ряда отличительных особенностей задача распознавания личности говорящего по характеристикам его голоса и речи остаётся весьма трудной и комплексно неисследованной.

Эффективное преодоление возникающих трудностей требует учёта целого перечня факторов:

- детекции (т.е. выявления, обнаружения) идентификационной значимости (иначе говоря, «веса») и стабильности признаков, индивидуализирующих диктора, и связанных с этим путей выбора расчетных инструментов обоснования принятия решения;
- учета продолжительности записи;
- оценки показателей уровня выраженности акустических составляющих;
- наличия в речи остаточных элементов речевых особенностей, связанных с регионом, страной или этническим происхождением.

Следовательно, решения данной задачи встречает значительное количество ограничений [Каганов, 2012, с. 152].

С этими ограничениями и сложностями можно справиться только путём коллективной работы специалистов в различных областях перечисленных выше «материнских» наук. При таком представлении центральными субъектами – действующими лицами – в разрешении проблемы распознавания личности по голосу и речи выступают эксперты: прошедшие специальную профессиональную подготовку научные работники – инженеры-акустики и прикладные лингвисты, специализирующиеся в области речевых технологий, а также медики-фониатры и специалисты в области психологии речи.

Такая точка зрения на проблему распознавания диктора (с учетом бурного развития современных средств цифровой фиксации, обработки и анализа речевых сигналов) позволяет не только разработать стройную теоретическую и научно-практическую доктрину её (проблемы) решения, но и делает эту задачу криминалистической идентификации принципиально разрешимой.

3. Теоретические предпосылки решения задачи идентификации говорящего

Положения теории судебной экспертизы закрепляют положение о том, что идентификация с целью расследования преступления представляет собой определение соответствия человека и его отображения [Белкин и др., 1968] на основании ряда идентификационных признаков.

С самых общих позиций не требует доказательства тот факт, что они должны быть устойчивыми. Например, связанными с анатомическими особенностями, а также с помощью анализа функционально-динамических комплексов (далее – ФДК) навыков звучащей речи, которые формируются, начиная с самого раннего возраста. [Лепская, 1997].

Исследование таких ФДК по отношению к устно-речевым навыкам было исследовано ранее [Каганов, 2012]. В данной работе данные положения будут развиты в рамках новых методологических принципов на основании взаимосвязи в ФДК перцептивных, акустических, психологических, физиологических и юридических аспектов криминалистической идентификации.

С точки зрения точных, естественных и прикладных наук теоретической основой исследуемой нами задачи распознавания личности говорящего является понятийный и математический аппарат теории распознавания слуховых образов, основанный на информационной теории идентификации (в первую очередь речь здесь должна идти об учёте априорной информации, содержащей сведения о структуре рассматриваемого динамического объекта, в роли которого выступает речевой аппарат диктора-фигуранта криминалистической экспертизы). Математический аппарат теории распознавания образов стал доступен прикладным лингвистам и специалистам в области речевых технологий ещё в начале второй половины прошлого, XX-го, века.

Согласно теории распознавания понятие «распознавание» представляет собой отнесение объекта исследования к одному из только к одному из классов [Фомин и др., 1986]. Следовательно, распознавание необходимо использовать по отношению к любой совокупности объектов, в том числе и к тому перечню параметров голоса и речи, которые характеризуют объекта криминалистической экспертизы. Иными словами, аппарат распознавания образов применим и к тем системам, где идентификация диктора по параметрам его голоса и речи является их основной целью.

Бурное развитие вычислительной техники, повышение её быстродействия, лавинообразное увеличение объёмов оперативной и постоянной памяти, а также всё возрастающее распространение и доступность создают предпосылки для применения теории распознавания образов (которая зачастую сопряжена с большим объёмом вычислений) в криминалистических приложениях прикладной лингвистики, а значит и в многочисленных задачах КЭЗ. Такой «союз», или «сплав» теории, мощной вычислительной техники и современных средств мультимедиа способствует появлению новых методов и приёмов распознавания личности говорящего, основанных на мысли одного из классиков криминалистики Эдмонда Локара, который указывал в своём труде «Руководство по криминалистике», что «распознать – это значит измерить» [Локар, 1941, с. 450].

4. Юридическое обоснование правомочности концепции «сплава»

Указанные факторы позволяют использовать в процессе решения задачи идентификации говорящего сочетание методов и приёмов целой (говоря образно) «палитры» перечисленных выше дисциплин. Эти подходы, методы и приёмы являются фундаментом той концепции «сплава», которая является научным базисом решения задачи криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи. Данная концепция, соединяя (суммируя, интегрируя) знания перечисленных наук, обеспечивает выполнение требований статьи 8 Федерального закона «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации»: «Эксперт проводит исследование *объективно*, на строго научной и практической основе, в пределах соответствующей специальности, *всесторонне* и в *полном* объёме...» (курсив наш. – А. К.) [ФЗ № 73]. Выполнение этих требований обеспечивает юридическую значимость заключения эксперта и укрепляет роль такого заключения в системе вещественных доказательств.

5. Ограничения, накладываемые на начальные условия решения задачи идентификации

Выше уже обсуждалось, что по мере возрастания доступности устройств звукозаписи (далее – УЗЗ) качество поступающих на экспертизу фонограмм

изменяются во многих случаях в сторону ухудшения. Таким звукозаписям зачастую свойственны недостаточный для полновесного экспертного исследования объём речевой продукции, высокий уровень зашумленности, невысокая разборчивость, различие технических характеристик каналов записи исходной (т.е. полученной в процессе оперативно-разыскных мероприятий, либо предоставленной свидетелем или потерпевшим) и сопоставление аудиоматериалов.

Следовательно, необходимо осуществлять вопросы устойчивости полученных в предыдущих исследованиях положениях, сформулированных в условиях лабораторных экспериментов. В то же время практика экспертной деятельности подтверждает их достоверность. В то же время повышение достоверности разнообразность, ограничений стала причиной перед экспертами КЭЗ и учеными-лингвистами проблему получения методов, приёмов и технологий, направленных на снижение ограничений. Следовательно, данный подход можно применять для практики криминалистической экспертизы.

Значительное количество указывает на то, что источниками ограничений является следующее:

- низкое качество записей (зашумленность, деформации речи и т.д.);
 - незначительный объём речевой продукции диктора-фигуранта экспертизы;
 - недостаточная для проведения разветвленного лингвистического анализа сопоставимость речевого материала исходной записи и фонограммы-образца, которая обусловлена 1) несходством ситуаций речевого общения (живой, свободный диалог в исходной записи и допрос фигуранта следователем в образце); 2) неодинаковым эмоциональным состоянием говорящего;
 - ограниченное количество число гласных звуков, стоящих в сильных фонетических позициях для определения специфики артикуляции, а также различие в технических характеристиках УЗЗ исходной и сравнительной фонограмм.
- Проанализируем инструменты, применяемые в ходе анализа звучащих текстов (далее – ЗТ), представленных в качестве вещественных доказательств.

В процессе решения задачи идентификации диктора используются различные способы исследования речевого сигнала [Каганов, 2005, с. 64]. Описывая этот набор способов, или видов анализа, надлежит объяснить содержание и соотнести применения в экспертизе таких методов исследования как акустический, перцептивный, артикуляционный, слуховой.

В предыдущих исследованиях показано [Каганов 2012, с. 31], что термины «акустический» и «перцептивный» соотносятся посредством общего смыслового компонента. Существует дифференциация при использовании данных категорий: перцептивные признаки описываются с точки зрения фонологической и психолингвистической,

а акустические измеряются посредством инструментов. Все это делает данный анализ наиболее значимым для системного идентификационного исследования личности.

Звукозапись голоса можно определять как посредством артикуляционных, так и акустических характеристик и постановки произношения звуков. При этом, перцептивный и слуховой анализ основываются на восприятии речи, при этом первый применяется для исследования фонологических характеристик, а второй позволяет выявить самые незначительные изменения в речи, что соотносится в том числе и с результатами различных исследований в данной области [Kersta, 1962].

Следовательно, из всех указанных видов характеристик речи, только артикуляция позволяет осуществлять результаты, которые можно однозначно оценивать. Другие же термины (акустический, перцептивный, слуховой) имеют общий смысловой компонент – опора на слух, но при этом различаются сферой терминологического употребления.

6. Инструментальный и слуховой анализ и их взаимосвязь

К сфере применения данного вида анализа следует отнести:

- трансформацию характеристик частоты основного тона (далее – ЧОТ): средняя, минимальная, максимальная ЧОТ, определять их статистические характеристики, такие как среднеквадратическое отклонения ЧОТ, размах вариации ЧОТ;
- изучения формантных характеристик (значений формант, формантных соотношений – в том числе при разном эмоциональном состоянии говорящего, добротность формант и др.);
- определения среднечастотной длительности;
- вычисления среднечастотного среднеквадратического отклонения параметров речевого сигнала;
- исследования непрерывности / прерывности речевого потока.

Показатели слухового анализа также позволяют их классифицировать – это:

- позиционный анализ фонетического слова, степень мышечной напряженности, способ соединения (примыкания) согласного-гласного и гласного-согласного, характер редукции гласных, возможные отклонения от формулы А.А. Потемни, степень чёткости артикуляционных переходов от слога к слогу, от слова к слову, степень раствора ротовой полости в потоке речи при произнесении отдельных гласных;
- определение типов интонационных конструкций (ИК) в нейтральных и эмоциональных реализациях, определение переходных типов ИК – ИК-1², ИК-3², ИК-4⁶ и др., место центра ИК, стыковки ИК, владение интонационной синонимией, владение интонационно-смысловым членением на синтагмы, степень чёткости произно-

шения постцентровых частей ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-7 [Брызгунова, 1977];

- определение тембра голоса с позиции восприятия на слух;
- темп и владение различными темпами речи на протяжении высказывания, степень владения речевым дыханием, возможность влияния речевого дыхания на длину синтагмы и др.;
- определение особенностей произношения;
- определение региональных и этнических особенностей речи в области звуков, фонетического слова, интонации и др.

Следовательно, показатели слухового и инструментального анализов могут дополнять друг друга, при этом их результаты обладают автономностью.

Сходство восприятия на слух голосов может быть определено сходным возрастом, эмоциональным фоном, уровнем образования, а также имитироваться специально. В этом случае, инструментальный анализ позволяет выявить особенности параметров основного тона и формантного состава, идентифицирующие личность.

В ряде случаев более результативным является слуховой анализ записей, посредством которого определяется характеристики артикуляции.

Иные виды экспертиз предполагают проведение слухового анализа, посредством которого можно более эффективно определить особенности артикуляции говорящего, интонации, разделение предложений и иные характеристики. Например, для оценки текстов с идентичным грамматическим составом предложений более эффективно применение слухового анализа в рамках которого осуществляется интонационная транскрипция и синтагматическое членение каждого из текстов.

7. Пример использования методов слухового анализа

Проанализируем практику экспертизы на примере 4 звучащих текста (ЗТ) идентичного содержания. Образца голоса и речи диктора (или дикторов), наговаривавшего (наговаривавших) представленный текст, для предварительного анализа не были предоставлены. Перцептивный анализ представленных звукозаписей №№ 1–4 показал наличие следующих свойств голоса и речи.

Во всех четырех звукозаписях голос говорящего относился к мужским голосам низкого тембра. Громкость речи оставалась практически неизменной на протяжении большей части всех четырех фонограмм. Во всех четырех записях диктор произносил текст разборчиво и близко к полному стилю, сохранялось дыхание в рамках нормы.

Следовательно, в рамках слухового анализа появлялись оттенки ринолалии (гнусавости), которые с одной стороны могут быть присущи говорящим (говорящему), а с другой могут быть вызваны диктором сознательно или с помощью технических средств.

В исследованных ЗТ 1–4 говорящий применял различные типы интонационных конструкций (далее – ИК), но с несущественными отличиями уровня выраженности акустических компонентов. Следовательно, интонация в данных записях оценивалась как сдержанно-монотонная: отклонение частоты основного тона от её среднего значения было в основном в районе 10% (для разговорной речи данный показатель находится на уровне 30%).

Исследование интонационной транскрипции ЗТ выявило незначительную дифференциацию записей голоса по смысловым акцентам, употреблению типов интонации незавершенности, а также по интонационно-смысловому членению предложений. В перечисленных различиях были отражены смысловые оттенки, характерные речи диктора [Зиндер, 1979, с. 35].

Следовательно, исследование аудитивных и лингвистических характеристик дикторов-авторов ЗТ 1–4 позволило установить, что каждый из четырех звучащих текстов записывался заново.

Таким образом, общими характеристиками записей 1–4 является выбор и структура интонации завершенности и незавершенности, а также ряд фонетические особенности речи диктора во всех подвергнутых исследованию звукозаписях.

8. Лингвистический анализ как инструмент идентификации говорящего

Кроме слуховых и инструментальных инструментов при идентификации личности с целью криминалистической экспертизы весьма значимо проведение лингвистического анализа, учитывающего такие элементы, как проявление различных достаточных диалектных проявлений в речи, применение инструментов синтаксиса, сравнение лексического запаса, применение профессиональной лексики, эмоциональной окраски речи, особенности произношения и применение жаргонных слов, относящихся к определенному времени.

9. Заключение

Следовательно, в работе показано, что методическую основу идентификации личности по голосу, необходимо решать посредством совмещения аудитивного, лингвистического и инструментального подхода.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в том, что в настоящее время требуется развитие этой методологии в связи с усложнением задачи современной криминалистической идентификационной экспертизы говорящего, особенно в той её части, которая связана с проведением инструментального раздела комплексного интегрального исследования.

Литература

1. Белкин Р.С. Криминалистика. / Белкин Р.С., Зуйков Г.Г. // Учебник. Под ред.: Белкина Р.С.,

Зуйкова Г.Г. Москва: Юридическая литература, 1968. – 696 с.

2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонации русской речи. 3-е издание переработанное. / Брызгунова Е.А. – Москва: Русский язык, 1977. – 279 с.
3. Зиндер Л.П. Общая фонетика. / Зиндер Л.П. – Москва: Высшая школа, 1979. – 312 с.
4. Каганов А.Ш. Криминалистическая экспертиза звукозаписей. Монография. / Каганов А.Ш. – Москва: Юрлитинформ, 2005. – 272 с.
5. Каганов А.Ш. Перцептивный и акустический аспекты криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи. Методология научного исследования. / Каганов А.Ш. Н. Новгород: ПРЦСЭ Минюста России, 2006. – 63 с.
6. Каганов А.Ш. Формирование концепции «стыка» в задаче криминалистической идентификации личности по голосу и звучащей речи. / Каганов А.Ш. // Научно-практический журнал «Теория и практика судебной экспертизы» № 2. – Москва: РФЦСЭ при Минюсте России, 2010, – стр. 128–130.
7. Каганов А.Ш. Криминалистическая идентификация личности по голосу и звучащей речи. Монография. 2-е изд., перераб. и доп. / Каганов А.Ш. – Москва: Юрлитинформ, 2012. – 296 с.
8. Лепская Н.И. Язык ребёнка (Онтогенез речевой коммуникации). / Лепская Н.И. Москва: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 152 с.
9. Локар Э. Руководство по криминалистике / Пер. с франц. Познышева С.В., Терзиева Н.В.; под ред. С.П. Митричева. / Локар Э. – Москва: Юридическое издательство НКЮ СССР, 1941. – 544 с.
10. Брызгунова Е.А. и др. Русская грамматика в 2 т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. Москва: Наука, 1980. (Москва: ИРЯ РАН, 2005–2006 (репринт издания 1980)). – 1492 с.
11. Фомин Я.А. Статистическая теория распознавания образов. / Фомин Я.А., Тарловский Г.Р. – Москва: Радио и связь, 1986. – 624 с.
12. Kersta L.G. Voiceprint identification. / Kersta L.G. Bell Telephone Laboratories, Inc., Murray Hill, NJ; Nature, vol. 196, no. 4861, pp. 1253–1257, Dec 29, 1962.

THE PRINCIPLE OF «FUSION» AS A CONCEPTUAL BASIS FOR THE INTEGRAL IDENTIFICATION RESEARCH OF THE SPEAKER'S PERSONALITY

Kaganov A. Sh.

Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences

The purpose of the study presented to the readers is to establish the mutual connection and complementarity of the components of the complex identification of a person by voice and sounding speech. Particular attention is paid to highlighting those theoretical foundations that serve as the basis for the perceptual (sound and linguistic) and instrumental parts of the complex analysis of sounding texts for the forensic medical identification of their authors. The material for this work was a set of those phonograms of Russian speech that were used in the field of operational-search measures, inquest, investigation and legal proceedings as sources of evidence. The au-

thor dwells in detail on the issues of multidimensionality and (as a consequence) the complexity of the problem of speaker recognition, on the theoretical substantiation of the technology for solving this problem of judicial identification; The ways of overcoming the limitations associated with the low quality of the studied phonograms are discussed. The scientific novelty of the research consists in: 1) the author's point of view on the problem of theoretical substantiation of a holistic complex study of sounding speech in order to recognize the personality of the author of the analyzed sounding text; 2) in determining the role of perceptual (auditory and linguistic) types of analysis in solving this problem of judicial identification. As a result, the author formulated the principle or concept of «fusion», which is the basis for solving this problem in applied linguistics and forensic science.

Keywords: sounding speech; the concept of «fusion»; forensic identification; perceptual analysis; functional and dynamic complexes of verbal-speech skills.

References

1. Belkin R.S. Forensic science / Belkin R.S., Zuikov G.G. // Textbook. Ed.: Belkin R.S., Zuikov G.G. – Moscow: Publishing House «Legal Literature», 1968. – 696 p.
2. Bryzgunova E.A. Sounds and intonations of Russian speech. 3-rd edition, revised. / Bryzgunova E.A. – Moscow: publishing house «Russian language», 1977. – 279 p.
3. Zinder L.R. General phonetics / Zinder L.R. – Moscow: publishing house «Vysshaya Shkola», 1979. – 312 p.
4. Kaganov A. Sh. Forensic examination of sound recordings. Monograph. / Kaganov A. Sh. – Moscow: Yurlitinform publishing house, 2005. – 272 p.
5. Kaganov A. Sh. Perceptual and acoustic aspects of forensic identification of a person by voice and sounding speech. Research methodology / Kaganov A. Sh. N. Novgorod: PRC of FE of the Ministry of Justice of Russia, 2006. – 63 p.
6. Kaganov A. Sh. Formation of the concept of «fusion» in the task of forensic identification of a person by voice and sounding speech. / Kaganov A. Sh. // Scientific and practical journal «Theory and practice of forensic examination» № 2. – Moscow: RFC of FE under the Ministry of Justice of Russia, 2010. – pp. 128–130.
7. Kaganov A. Sh. Forensic identification of a person by voice and sounding speech. Monograph. 2-nd ed., rev. and add. / Kaganov A. Sh. – Moscow: Yurlitinform publishing house, 2012. – 296 p.
8. Lepskaya N.I. Child's language (Ontogeny of speech communication) / Lepskaya N.I. Moscow: publishing house of the Philological Faculty of Moscow State University. M.V. Lomonosov, 1997. – 152 p.
9. Locar E. Guide to forensic science / translation with French Poznyshev S.V., Terziev N.V.; ed. S.P. Mitrichev. / Locar E. – Moscow: Legal publishing house of the NKYU of USSR, 1941. – 544 p.
10. Bryzgunova E.A. and other. «Russian grammar» in 2 vol. / Ch. ed. N. Yu. Shvedova. Moscow: Nauka Publishing House, 1980. Moscow: Institute of the Russian language RAS, 2005–2006 (reprint of the 1980 edition). – 1492 p.
11. Fomin Ya.A. Statistical theory of pattern recognition. / Fomin Ya.A., Tarlovsky G.R. – Moscow: publishing house «Radio and communication», 1986–624 p.
12. Kersta L.G. Voiceprint identification. / Kersta L.G. Bell Telephone Laboratories, Inc., Murray Hill, NJ; Nature, vol. 196, no. 4861, pp. 1253–1257, Dec 29, 1962.

От лингводидактики к лингвистике: шкала «степени самостоятельности» как способ устранения и объяснения парадоксов возвратных глаголов в русском языке

Крашевская Наталья Валентиновна,

доцент кафедры лингвистики, Московский государственный университет геодезии и картографии (МИИГАиК)
E-mail: breshka2@gmail.com

Басманова Анна Александровна,

доцент кафедры иностранных языков, Российский университет дружбы народов
E-mail: bassmanna1@gmail.com;

Статья является продолжением исследования феномена возвратных глаголов в русском языке, начальные результаты которого были опубликованы ранее. Исследование в целом ставит целью показать, что в процессе преподавания языка выявляются некоторые новые характеристики ряда языковых явлений, которые не являются достаточно изученными. В данной статье предлагается альтернативный метод трактовки глаголов, оформленных при помощи постфикса -ся, основанный на идее градации степени самостоятельности участников процесса, выраженного в том или ином высказывании. Это не только позволяет выявить основную функцию постфикса -ся как лингвистического феномена, но и значительно упростить понимание многообразия сюжетов, созданных с помощью рассматриваемых глаголов, а также облегчить работу с ними в аудитории РКИ.

Ключевые слова: лингвистика, РКИ, постфикс -ся, альтернативная трактовка, сюжет высказывания, агенс, пациенс, формальный субъект, градация смыслов, степень самостоятельности участников.

Данная статья является продолжением исследования феномена возвратного глагола как одного из самых парадоксальных в русском языке. В целом исследование проводится в рамках создания серии работ, в задачу которых входит: 1) на конкретных примерах продемонстрировать, каким образом практическая деятельность по обучению языку способна повлиять на общетеоретические представления о тех или иных лингвистических феноменах; 2) предложить пусть и не бесспорные, но совершенно оригинальные трактовки некоторых конкретных феноменов русского языка, несомненно упрощающие работу с конкретным языковым материалом в аудитории РКИ.

В первой части представленного здесь исследования парадоксов феномена возвратных глаголов в русском языке [1] было показано, какие именно противоречия наблюдаются при его рассмотрении и затруднения они вызывают при его изучении. В предыдущей части коротко описывался критерий, с помощью которого можно однозначно представить функциональную роль постфикса -ся, и указывалось, как может помочь понятийное поле технических наук в поисках такого критерия. На необходимость использовать понятия из области физики указал многолетний опыт преподавания РКИ студентам-иностранцам технических специальностей. В представленной здесь второй части исследования мы попытаемся более доказательно аргументировать применимость понятий, заимствованных из физики, к оценке структуры и содержания высказываний, оформленных при помощи глаголов с постфиксом -ся.

Здесь, как и в первой части, в своих рассуждениях мы продолжаем опираться на 2 важных для нас момента: а) конечный смысл высказывания, создаваемый в процессе его построения, мы имеем термином «сюжет»; б) мы исходим из предложенного Г.П. Мельниковым утверждения о том, что в русском языке фраза строится так, чтобы описывать ситуацию как происходящее событие [4, с. 89–138], то есть – в используемой нами терминологии – как некий процесс. Важно, что каждый процесс для своего протекания нуждается в энергии действия. Потенциальной энергией обладают один или несколько участников ситуации, которые и являются двигателями процесса, а в высказывании им соответствуют агенс или несколько актантов. В реальности кинетическая энергия проявляется в ходе протекания события – это само действие или сам процесс. В типичном выска-

звании на русском языке процесс, как правило, выражается глаголом.

Таким образом, важными понятиями в наших рассуждениях являются: а) процесс и процессуальное свойство (поскольку оно, как и собственно процесс, обладает кинетической энергией и поэтому легко может быть представлено как событие при помощи глагола или причастия); б) предмет, либо как источник действия, обладающий большей или меньшей потенциальной энергией, либо просто как один из носителей процесса, участвующий в действии; в) энергия действия, которая требуется для того, чтобы процесс состоялся; г) переход или передача энергии действия от одного предмета к другому; д) носители, источники и потребители энергии действия. Мы утверждаем, что именно с этими понятиями связана функция постфикса *-ся* в высказывании.

Сюжет отражает законы физики, но не копирует их. Как известно, коммуникация предъявляет свои требования к организации информации внутри высказывания: а) мы опираемся на знания, известные всем участникам коммуникативного акта; б) привносим знания, неизвестные собеседнику (носитель именно этой функции был назван Г.П. Мельниковым термином предикат); в) за счет этого создаем сюжет – некое новое для собеседника знание. Это и есть триединая задача акта предикации [4, с. 100–104]. В реальной ситуации нетрудно увидеть, какие именно участники процесса являются носителями потенциальной и кинетической энергии и в какой степени. Однако в высказывании нередко требуется не столько отразить объективные параметры процесса, сколько сформировать у собеседника нужное автору высказывания представление о роли участников процесса и о самом процессе, то есть перераспределить энергию действия в нужном направлении и количестве. Объективный же порядок вещей остается за скобкой как очевидный каждому, кто находится в здравом уме (что и подразумевается обычно, когда говорят, например, о «логическом субъекте»).

Как представляется, функциональная роль постфикса *-ся* в том и состоит, чтобы маркировать наличие или отсутствие расхождений между объективным и специально создаваемым представлением о распределении энергии действия между участниками процесса. Он выступает как формальный маркер, а семантическое наполнение приобретает лишь вкупе с глагольной и соответствующей характеру действия сюжетной семантикой, то есть ведет себя подобно частицам агглютинативного языка. Это значит, что постфикс несет на себе вполне определенную функцию, которая позволяет трансформировать исходный смысл глагола так, чтобы изменить смысл сюжета в целом. То есть бессмысленно рассматривать, что происходит с изолированным глаголом при добавлении к нему постфикса *-ся*. Следует выяснить, что и почему происходит с сюжетом и его участниками при использовании возвратного глагола.

В дальнейших рассуждениях важно проявлять точность в терминах, которая неизбежно возникает при употреблении терминов субъект, объект и предикат. Так, говоря о субъекте, имеют в виду то формальный субъект – сиречь подлежащее, то логический субъект. Говоря об объекте, обычно имеют в виду вообще любую материальную или виртуальную единицу, на которую направлена энергия действия. Говоря о предикате, в мировой практике как правило имеют в виду формальное сказуемое, но в то же время этим же термином подчас именуют элемент нового знания, вносимый в опорное известное. Г.П. Мельников под этим термином подразумевает все обновленное совокупное знание в целом как результат высказывания.

В дальнейшем в данной работе будем называть формальное подлежащее в именительном падеже субъектом предложения S, а формальное сказуемое – предикатом P. Это удобно при работе с иностранной аудиторией, не владеющей тонкостями лингвистической терминологии. S и P из школьного курса знают почти все, даже китайцы, не имеющие именительного падежа в своем языке. Еще раз повторяю: будем использовать термины субъекта S и предиката P как чисто формальные. Объект, на который направлено действие, назовём пациентом. При этом реальную материальную или виртуальную единицу, которая в ситуации является основным носителем потенциальной энергии, а в процессе – носителем кинетической энергии, будем называть термином агенс. Агенс в предложении может быть обозначен языковой единицей в форме иного падежа, кроме именительного. В коммуникативных целях разные языки склонны по-разному перераспределять энергию действия в нужном направлении и количестве по сравнению с объективным положением вещей, откуда и появляется несоответствие формального субъекта S и агенса.

Как и во многих других, в них для создания сюжета могут использоваться как переходные, так и непереходные глаголы. Однако в сюжетах, где используется непереходный глагол, агенс никак не оформляется, то есть стоит в т.н. абсолютном падеже. Т.е. понятно, что он является и источником, и носителем, и потребителем энергии действия. Но в сюжетах, использующих переходный глагол, абсолютный падеж «узурпируется» пациентом, то есть объектом, роль которого значительно повышается в образовании результирующего сюжета. В эргативных языках именно пациент является главным создателем нового знания о ситуации, возникшего в результате акта предикации. При этом агенс ставится в форму эргативного падежа. Таким способом маркируется изменение роли агенса в сюжете. Для языков эргативного строя не столь важно назвать источник действия, сколь важно назвать изменившегося потребителя энергии. Именно с изменениями его свойств (признаков) и связана предикация как появление нового знания. Само действие не важно, и двигатель про-

цесса также уходит на второй план. [ср.: 4, с. 115; 3, с. 26–29].

Как это может помочь трактовке функции постфикса -ся в русском языке? В русском языке происходит нечто созвучное описанным процессам, но это не связано с переходностью – непереходностью. И в сюжетах, использующих переходные глаголы, и в сюжетах, использующих непереходные глаголы, формальный субъект S оформляется исходным именительным падежом, который обозначает источник действия – он же носитель, он же и двигатель действия: *Вася гуляет, а Марина делает домашнее задание*. Пациент же (прямой объект, или потребитель), на который в объеме 100% тратится вся энергия действия, оформляется винительным падежом [ср.: 2, с. 23–26]. Единственным исключением являются высказывания, в которых переходный глагол становится непереходным при помощи постфикса -ся.

Например, в высказываниях, где происходит смена актива на пассив и переходный глагол становится непереходным при помощи -ся, прямой объект, будучи участником процесса и потребителем всей энергии действия в полном объеме, в ходе процесса взаимодействия предметов и создания сюжета ведет себя так же, как и в эргативных языках: пациент узурирует исходную форму, а именно – именительный падеж, а агент маркируется формой специального – по преимуществу творительного – падежа, то есть вспомогательного участника создания действия (собственно, в этом и заключается базовое значение формы творительного падежа). [ср: там же, с. 14–20]. Потребитель энергии действия начинает восприниматься собеседником как основная, ведущая часть виртуального процесса, показанного в сюжете: *Домашнее задание делается (Мариной)*.

Заметим, что виртуальный процесс исчерпывается лишь тогда, когда исчерпывается необходимость затрачивать энергию на потребителя: *Марина сделала домашнее задание* или *Домашнее задание сделано*. Вместе с этим исчезает необходимость использования глагола, маркированного постфиксом -ся. именно это дает основания говорить о том, что в пассиве (именно только в пассиве) постфикс -ся тесно связан с представлением о ситуации как о протекающем процессе и довольно редко можно встретить такие высказывания, как *Задание сделалось*.

Таким образом, в сюжете, который навязывается собеседнику при помощи высказывания с постфиксом -ся, задание (объект, пациент) как бы приобретает фазы развития – так, как если бы объект перестал быть статическим предметом и приобрел свою собственную динамику: *Задание делается* – нас приглашают буквально физически увидеть, как растут объемы данного объекта; *Задание сделано* – как оно достигает своего предела. Заметим, что ни в том, ни в другом случае оно не является агентом. Отказ от возвратного глагола и исчезновение постфикса -ся маркирует тот факт, что потенциальная энергия двигателя (агента), не по-

лучившего прямого обозначения в высказывании в виде лексемы, пройдя фазу кинетического развития, была полностью поглощена потребителем. В том случае, если в роли формального субъекта снова выступает агент, он теряет функцию потенциального носителя энергии, а процессы, говоря словами поэта, «теряют имя действий»: *Марина сделала домашнее задание*. Но это уже разговор о видах глагола – тема нашего следующего исследования из серии «лингводидактика – лингвистике». Однако же если в роли формального субъекта продолжает оставаться пациент S, то он является не чем иным, как носителем результата действия, теряет свойства процесса и приобретает свойства процессуального признака: *Задание сделано*.

Для нас важно то, что собеседник, порождающий высказывание (в дальнейшем «автор сюжета») при помощи возвратного глагола включает объект действия в процесс как субъект высказывания, а представление о степени его участия у собеседника, получающего знания (в дальнейшем просто «собеседник») в различных высказываниях варьируется в зависимости от содержания сюжета и семантики его составляющих (и не только от глагола). Сравним: *Домашнее задание делается* и *Дом строится*. Если первый пример приемлем в достаточно редких, чаще шуточных контекстах, то второй пример воспринимается абсолютно нормально, как если бы дом полностью взял на себя функцию источника действия, образующего процесс. Недаром возможен синоним *Дом растет не по дням, а по часам*. Подобная синонимичная замена для первого примера в принципе отсутствует (невозможно сказать *Задание растет* или *Задание увеличивается*). Это значит, что дом воспринимается собеседником как более самостоятельная в своих действиях единица.

Заметим, что сходство высказываний такого рода в русском и в эргативных языках ограничивается переходом исходного падежа с агента на пациент. В отличие же от эргативных, в русском языке для создания подобных сюжетов маркируется именно глагол, и не формальным маркером по типу словоизменения, а при помощи постфикса -ся, который меняет сюжет в целом, что ближе к агглютинативным языкам. Это соответствует идее Г.П. Мельникова о событийном характере типичного для русского языка высказывания, на что уже было указано выше.

Таким образом, постфикс -ся можно считать маркером процессов движения исходной энергии внутри сюжета от одних источников к другим, от одних актантов к другим в зависимости от замысла автора сюжета. Постфикс -ся выполняет функцию регулирования степени участия актантов в создании процесса, лежащего в основе сюжета, и это тесно связано с лексическими значениями как самого глагола, так и актантов, а падежные формы актантов со своими значениями выступают в качестве сопутствующих средств. Именно поэтому никак не получается найти единого критерия для классификации возвратных глаголов. Ес-

ли вернуться к терминологии из сферы физики, то мы имеем дело не с дискретными единицами, а скорее со свойствами смысловой динамики высказываний, которая маркируется при помощи такого средства, как постфикс -ся, но дозируется исключительно в синтезе с остальными языковыми средствами создания сюжета.

Это вызывает желание отказаться от принципа классификации возвратных глаголов, оперирующей с отдельно взятыми единицами, а применить принцип шкалы, которая учитывала бы степень участия актантов в создании процесса. Постфикс является маркером той или иной степени отклонения участия каждого из двух основных актантов в создании того или иного процесса, лежащего в основе сюжета, от типичной ситуации $S_{(1)} - P_{\text{фин}} - O_{(4)}$, где $S_{(1)}$ является стопроцентным источником энергии, а $O_{(4)}$ – стопроцентным потребителем (*Марина делает домашнее задание*).

Для обозначения шкалы «шкала участия» есть следующее понятие – это категории самостоятельности или несамостоятельности, а именно: несамостоятельности актанта, выступающего в роли формального субъекта предложения. Это очень удобно и в лингвистических, и в лингводидактических целях, поскольку позволяет дозировать возникающее при восприятии высказывания представление о степени участия актанта $S_{(1)}$ в создании процесса. Поэтому на шкалу следует помещать не столько глагол, сколько предикативную пару $S_{(1)} - V_{\text{ср}}$. А дополнения уже следует оговаривать в зависимости от позиции пары на шкале.

Рассмотрим несколько примеров. Начнем с тех примеров, которые обычно первыми изучаются на подготовительном факультете: *Н умывается, одевается, причесывается* или даже *занимается*. Предлагаем поставить их на шкалу в позицию 100%-ой самостоятельности: это а) актив, б) самодостаточный без каких-либо дополнений, в) который в самом себе содержит и источник энергии, и потребителя. Не случайно в этих примерах практически не требуется контекст для понимания основы сюжета. Конечно, для очень ограниченного числа сюжетов допускается дополнение в функции помощника (*Брат умывается мылом*) или даже в значении виртуального объекта (но в достаточно метафоричном творительном падеже: *Маша занимается математикой*; т.е. то, что *занимает* сейчас *Машу* – это *математика*; ср. винительный падеж в высказывании *Маша сидит и учит математику*). Но, как правило, использование в сюжетах с такими глаголами актанта в функции агенса невозможно (*Маша умывается мамой*). При необходимости указать на несамостоятельность N – будьте любезны, используйте невозвратный переходный глагол (*Машу умывает и одевает мама*), либо вспомогательные средства (*Маша умывается и одевается с помощью мамы*).

Заметим, что последний пассаж – это уже реверанс в сторону лингводидактики: то, что мы поместили данный сюжет в точку стопроцентной само-

стоятельности, очень облегчает иностранцу конструирование высказывания: *мама* – не *расческа* или *щетка*, которая может только повторять навязанные ей действия. Поэтому не может выступать в роли такого помощника, который сам по себе обладает нулевым энергетическим потенциалом. Пример, приведенный в предыдущей статье – *Дочь одевается мамой* [1, с.124] – в принципе возможен, но в этом случае, если исходить из стопроцентной самостоятельности дочери, маме отказано в роли источника создания действия. Мама сопричастна, но не участвует. Да и наличие действия как процесса здесь под вопросом. Скорее мы имеем дело с изменениями процессуальных признаков дочери, и процесс заключается не в одевании как действии, а в том, что меняется внешний вид: дочь становится похожей на маму. Еще один важный нюанс, с которым мы сталкиваемся уже второй раз – это переход собственно процесса в процессуальный признак по итогам высказывания. Понятие «результатива» не столь уж безразлично для русского языка. Это важно для работы в аудитории РКИ, особенно в контекстах пассива, в чем мы убедимся ниже.

Весьма спорным в этом контексте может стать пример *Обои моются*. В случае отсутствия метафор процесс для сюжета несущественен, вместо него на свет является признак, который изначально составляет «врожденное» процессуальное свойство обоев. Действие как процесс, формирующий сюжет, изначально отсутствует со стороны субъекта, хотя, как говорилось выше, в русском языке выражается глаголом, подчиняясь требованию детерминанты русского языка. И, скажем, если расширить сюжет до *Обои моются обычной водой*, то это лишь добавляет красок в уже названное свойство, но по сути ничего не меняет. В то же время, в примере *Обои моются мамой* в корне меняется сюжет: появляется новый агент, которого нет в первых примерах. И вдруг пример переходит в разряд конструкций с процессом и пассивом. При этом возможна замена на *Мама моет обои*. Мамой и водой – принципиально противоположные сюжеты с точки зрения самостоятельности субъекта S. Заметим, что в принципе замена *Обои моются водой* – *Вода моет обои* возможен, но в очень ограниченных метафоричных контекстах (лишь в смысле: *водой, а не тобой, лентяем*), и только тогда сюжет попадает в ту же позицию на шкале, что и *мамой*. Очень редкий и периферийный сюжет. Таким образом, мы предлагаем в дидактических целях вообще развести два сюжета и поместить в разные концы шкалы. *Обои моются (чем бы то ни было)* как свойство – оставить здесь, в зоне стопроцентной самостоятельности как носитель процессуального признака вкупе с самим признаком. А *Обои моются кем бы то ни было* – в зону, которая расположена в противоположной части шкалы – назовем ее зоной пассива.

Для научного стиля речи высказывания, которые идентифицируются как пассивные, то есть

оформленные при помощи страдательного залога, имеют огромное значение. При этом преподаватель упирается в серьезнейшую проблему: как объяснить, почему иногда глагол с постфиксом *-ся* не выражает пассив, а иногда выражает, и какие критерии должны помочь различить такие сюжеты? Пространные объяснения, как правило, остаются непонятыми, но использование шкалы самостоятельности с ее градациями позволяет решить и эту проблему. Рассмотрим примеры с глаголом *развиваться*.

Пример *Страна развивается* хотелось бы оставить в позиции стопроцентной самостоятельности. В то же время здесь существуют сюжеты, где легко могут быть использованы дополнения в функции агенса (*Эта отрасль промышленности развивается правительством; Его склонность к рисованию развивается родителями*). Стало быть, данный сюжет при появлении агенса переходит в разряд классического пассива. Помещаем сюжеты без дополнения в функции агенса в позицию 100% самостоятельности, а с оными – в зону пассива. Это лишний раз доказывает, что лучше рассматривать не возвратные глаголы как дискретные единицы, а классифицировать сюжеты.

Степень самостоятельности субъекта даже при одном и том же глаголе может очень значительно варьироваться в зависимости от сюжета. Но в то же время, существует некая точка, после которой возникают сюжеты, где субъект уже не столь самостоятелен или совсем несамостоятелен.

В первой статье данного исследования приводился пример задания из некоего пособия, где студенты из актива *Мой дядя познакомил меня со своим коллегой* должны были вывести учащегося на синонимичное высказывание *Я познакомился с коллегой дяди* [1, с. 124]. Очевидно, что в сюжете *Я познакомился с коллегой дяди* субъект обладает хоть и очень высокой степенью самостоятельности, но не 100%, и пример *Мой дядя познакомил меня со своим коллегой* не является адекватной заменой в понимании иностранца: ср. англ. *I met my uncle's coworker* (vs «*I got acquainted with my uncle's colleague*», как сказал бы русский, изучающий английский язык) и *My uncle has introduced me to his coworker*, где и *я* и *дядя* самостоятельны на 100%. Как сказали бы магистранты технического направления, получилось бы что-то вроде *Я познакомился с мой дядя коллега через посредство дяди*. Но все же это еще далеко не пассив.

А вот пример *Дом строится* никак не может быть отнесен к высокой степени самостоятельности, хотя, как упоминалось выше, возможна достаточно адекватная замена *Дом растет на глазах*, а пример *Дом строится рабочими*, который есть во всех учебниках, представляется весьма искусственным и используется столь же редко, как *Обои моются мамой*.

Пример *Дом строится* – классический пассив, где переход формы исходного падежа, и соответственно, роли субъекта предложения с агенса

на пациенс нужен исключительно для того, чтобы продемонстрировать, что семантически для сюжета (но не в реальности!) агенс является лишним, ненужным и абсолютно неактуальным (именно поэтому так редко упоминаются *рабочие*). Но с другой стороны, не сам же дом себя строит, хоть и проходит фазы роста! Поэтому поместим данный сюжет хоть и в зону пассива, но в ту ее часть, которая максимально сопряжена с зоной достаточной самостоятельности, неподалеку от пограничного примера *Деталь вращается*, например.

Если идти по шкале в направлении от стопроцентной самостоятельности к нулевой, то на первом месте окажутся сюжеты, где вообще не нужен дополнительный актант: *Город называется N., Поезд трогается, Маша одевается, Он все время оглядывается* и т.п. А если он вообще возможен, он не обладает энергией действия, а лишь участвует в процессе как сопричастный: *Вася занимается (математикой)*,

Рассмотрим еще несколько интересных примеров: *Брат встретил сестру, Брат и сестра встретились и Брат встретился с сестрой*. Снова обратимся к физике, в которой существуют понятия вектора и замкнутой системы. Для рассмотрения данных примеров они представляются весьма продуктивными. В сюжете с прямым объектом (*Брат встретил сестру*) вектор направлен на *сестру*, на которую и тратится весь энергетический потенциал брата. Но появляется индикатор *-ся*, и ситуация меняется. В сюжете *Брат и сестра встретились* очевидным является наличие замкнутой системы со взаимно направленными векторами. При этом вся энергия создания процесса распределяется между компонентами замкнутой системы, и поэтому они могут рассматриваться как единый источник создания процесса. Вариант *Брат встретился с сестрой* не меняет количество энергии внутри системы, но лишь дополняет сюжет информацией о том, что внутри системы возможно перераспределение энергии в сторону одного из источников. Не случайно он эквивалентен примеру *Брат и сестра встретились*. Эти примеры легко занимают свое место в левой части шкалы в зоне стопроцентной самостоятельности, с той лишь разницей, что в сюжете фигурирует замкнутая система из нескольких составляющих.

Нетрудно объяснить, почему не существует сюжета *Они разговариваются*. Семантика глагола *разговаривать* такова, что он изначально предполагает наличие замкнутой системы, состоящей из нескольких участников. Если же есть необходимость сосредоточить на одном источнике – и он же является получателем – сюжет приходится дополнять вполне аналитическим образом, «раздваивая» агенса: *Он разговаривает сам с собой* без всякого *-ся* (по типу раздвоения личности). По-видимому, сюда же можно поместить сюжеты типа *Предметы различаются / отличаются друг от друга, Один предмет отличается от другого* и т.п. Здесь же можно поместить такие примеры, как *Они здороваются, борются, расстаются*.

Относить ли к зоне преобладающей самостоятельности примеры типа *Обои моются* со значением свойства? Вопрос спорный, поскольку это вообще не процесс, но в дидактических целях, как кажется, это возможно, – с указанием на то, что это свойство. Сюда же, вероятно, могут быть отнесены такие примеры, как *Собака кусается*, *Белок строится из аминокислот*, *Книга легко читается* и т.п.

Можно поместить в диапазон, приближающийся к стопроцентному, примеры, в которых, обозначенный субъектом предмет самостоятелен в силу наличия очевидного источника энергии вне или внутри предмета, о котором следует упоминать лишь в случае необходимости: *Человек / Автобус движется*, *Планеты вращаются*, *Студент учится*, *Ситуация меняется*, *Объект преобразуется* и т.п. Дополнительный актант требует использования вспомогательных средств типа *под воздействием*, *при помощи*, *с использованием* (как правило – это свернутые непредикативные варианты исходно предикативных конструкций) и т.п. В дидактических целях это очень важно и позволяет избежать ошибок с творительным падежом (Ср.: *Планеты вращаются силой всемирного тяготения vs под действием силы всемирного тяготения*).

Далее по шкале идут сюжеты, где возможно появление дополнительного актанта, обладающего энергией действия, но лишь в той степени, чтобы содействовать процессу в качестве средства помощи или инструмента. Это примеры типа *Он умывается (мылом)*, *Она причесывается (расческой)*.

На этом зону самостоятельности предлагает закрыть и открыть зону пассива, в которой существует множество градаций степени несамостоятельности. С чего начинается пассив? С того, что агенс для замысла высказывания становится не нужен как композиционный центр, содержащий основную долю потенциальной энергии для создания процесса, отраженного в сюжете. При порождении высказывания композиционным центром в этом случае становится пациенс, который узурпирует исходный именительный падеж и переводит ситуацию в разряд «непереходных», отказывая агенсу в роли энергетического центра. Но от этого он обычно не становится стопроцентно самостоятельным.

В крайней нулевой точке шкалы несамостоятельности находится один сюжет, который обычно вызывает сильное затруднение у иностранца. Это сюжет с глаголом *подвергаться чему* (3): *Каждый предмет на земле подвергается воздействию Солнца*. Почему не *воздействуется Солнцем*? Детальное описание высказываний с глаголом *подвергаться чему* (3) – это тема отдельного научного опуса, включая сравнительный анализ переводов. Иностранца же вполне устраивает следующее краткое объяснение: предмет вообще никак не действует. Он является абсолютным пассивом с нулевой самостоятельностью, поэтому процесс обозначается существительным (*воздействие*),

а не глаголом, а глагол *подвергаться* только указывает на пассивную несамостоятельность – и больше ничего. Как ни странно – такое объяснение кажется учащимся вполне понятным.

Вернемся по шкале в точку перехода от актива к пассиву. В этой точке, как кажется, и находится пресловутый *дом*, который *строится*, где субъект, будучи явно несамостоятельным, создает иллюзию самостоятельности. При этом знаковое выражение агенса (кем) появляется лишь в редких случаях, когда требуется специальное уточнение.

В дидактических целях для всей зоны пассива очень продуктивным является сформулировать простое правило: если вам надо перевести ситуацию актива в пассив, то для обозначения процесса (актуального или регулярного) к переходному глаголу НСВ добавляется -ся; для обозначения результата в статике используется пассивное причастие от глагола СВ с индикатором -н- или -т-: *Преподаватель закрывает дверь vs Дверь закрывается vs Дверь закрыта*. Это правило широко и с успехом применяется одним из авторов данной статьи при работе с магистрантами и нашло отражение в ряде пособий, готовящихся к изданию.

Рассмотрим примеры правой части шкалы несамостоятельности в зоне пассива: *даются рекомендации*, *предлагается новый метод*, *исследуется поверхность Земли*, *приводятся примеры*, *анализируется состав*, *составляется отчет*, *применяются математические методы*, *проводится мониторинг* – и т.д. и т.п.

В заключение остановимся лишь на одном следующем вопросе: суффикс причастия типа -ущ-, -ющ по определению оформляет активное причастие. Активное! Тогда почему *строящийся дом* – это пассив? Например, *У нас на улице строится новый дом* (очевидный пассив). *В этом доме, строящемся по последнему слову техники, будет новейшая система экоконтроля*. И если это пассив, то почему нельзя сказать *Здесь находятся анализирующиеся образцы почв*?

Идея шкалы несамостоятельности, по мнению авторов, может быть использовано следующим образом. Практически для всех сюжетов, которые находятся (= для находящихся) за рамками зоны пассива, возможно гибридное образование, включающее в себя одновременно и суффикс активного причастия, и постфикс -ся: *город, находящийся где (6)*; *моющиеся обои*; *встречающиеся друзья* и т.п. А вот для зоны пассива часть сюжетов допускает подобные модификации, но другая часть – нет. Например, *строящийся дом* или *применяющиеся методы* (с натяжкой, но допустимо) – пожалуйста. Но *исследующаяся поверхность* или *анализирующийся состав* – нет. Данное затруднение также может быть не только легко разрешено, но и объяснено иностранцу, если приложить к его разрешению предложенные в данной статье принципы подхода к оценке и анализу сюжетов. Читателю предлагается сделать это самостоятельно. И если попытка будет удачной, то можно считать цели данного исследования достигнутыми.

Литература

1. Крашевская Н.В., Басманова А.А. От лингводидактики к лингвистике: парадоксы возвратных глаголов в русском языке. / Н.В. Крашевская. – Современное педагогическое образование, № 6, 2021 – с. 121–126
2. Лутин С.А. Системно-функциональный анализ категории падежа в русском языке. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. / С.А. Лутин. – М.: Изд-во РУДН, 2008. 45 с.
3. Лутин С.А. Система падежных функций в русском языке. Часть 1: падежи-генераторы / С.А. Лутин – М.: Де`Либри, 2019. – 202 с..
4. Мельников Г.П. Системная типология языков. Принципы, методы, модели. / Г.П. Мельников. – Москва: Наука, 2003. – 308с.

FROM LANGUAGE TEACHING SCIENCE TO GENERAL AND APPLIED LINGUISTIC SCIENCE: “SELF-SUFFICIENCY” SCALE AS A WAY TO ELIMINATE AND EXPLAIN CONTRADICTIONS IN RUSSIAN REFLEXIVE VERBS

Krashevskaya N.V., Basmanova A.A.

Moscow State University of Geodesy and Cartography; Peoples' Friendship University of Russia,

The article is a continuation of the study of the phenomenon of reflexive verbs in Russian, the initial results of which were published earlier. The study as a whole aims to show that in the process of language teaching, some new characteristics of a number of linguistic phenomena are revealed that are not sufficiently studied. This article proposes an alternative method for the interpretation of verbs, formalized using the postfix -s, based on the idea of gradation of the degree of independence of the participants in the process, expressed in a particular statement. This not only makes it possible to identify the main function of the postfix as a linguistic phenomenon, but also to significantly simplify the understanding of the variety of plots created using the verbs under consideration, as well as to facilitate work with them in the RFL audience.

Keywords: linguistics, Russian as foreign language, postfix -sya, alternative version, plot of unit, agent noun, ling.patient, S, grade of meanings, grade of “self-sufficiency”.

References

1. Krashevskaya N.V., Basmanova A.A. From linguodidactics to linguistics: paradoxes of reflexive verbs in Russian. / N.V. Krashevskaya. – Modern pedagogical education, No. 6, 2021 – p.121–126
2. Lutin S.A. System-functional analysis of the category of case in Russian. Abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Philology. / S.A. Lutin. – M.: Publishing house of RUDN, 2008.45 p.
3. Lutin S.A. The system of case functions in Russian. Part 1: case generators / S.A. Lutin – M.: De`Libri, 2019. – 202 p.
4. Melnikov G.P. Systemic typology of languages. Principles, methods, models. / G.P. Melnikov. – Moscow: Nauka, 2003. – 308 p.

Лингволимологическое исследование лексемы «связь» (на основе русскоязычных и немецкоязычных лексикографических источников)

Лаврентьева Екатерина Александровна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: katjalavr@yandex.ru

Дмитриева Алла Георгиевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 1,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: allagdmtrieva@gmail.com

Цель исследования – определить особенности семантической структуры лексемы «связь», выявить ее лингволимологические характеристики, показать ее отношения с немецкими эквивалентами и такими центральными понятиями, как слово и термин. *Научная новизна* исследования заключается в том, что впервые делается попытка анализа лексемы «связь» с позиции лингволимологического аспекта – разграничения ее семантической структуры. В ходе исследования также удалось обратить внимание на тот факт, что лексема представляет собой интересный объект для изучения, обладающий характеристиками определенного характера и отличительными признаками, требующими пристального внимания. В *результате* исследования определено, что семантическая структура слова «связь» является достаточно сложной из-за наличия синонимических, энантиосемических, терминологических и фразеологических связей. Лексема неоднозначна и является консубстанциональным термином по причине многогранности своего значения.

Ключевые слова: лимология; лингволимологическое исследование; консубстанциональность; терминоведение; энантиосемия.

Введение

В последнее десятилетие понятие «граница» играет одну из ведущих ролей в социальном и научном дискурсе, часто употребляется и в международном праве, и в исторических науках, и в гуманитарной географии, социологии, литературоведении и лингвистике. В связи с этим нам представляется интересным изучение конкретной отрасли научного знания – *лимологии*, междисциплинарной науки, изучающей все вопросы, связанные с государственными границами.

Несмотря на то, что один из ведущих российских географов, В. Колосов, еще в 2003 году предложил ввести концепцию *лимологии* в рамках политической географии, сам термин «лимология» является достаточно новым и имеет скорее описательный характер [4, с. 86]. Исследователи, использующие данный термин, пытаются его осмыслить с теоретической точки зрения, и отмечают, что «сейчас *лимология* привлекает к себе внимание ученых в области истории, культуры, политологии, лингвистики и языкознания» [5, с. 66].

Актуальность исследования заключается в необходимости описания лексемы «связь» с точки зрения лингволимологического аспекта, что в существенной мере позволило бы получить ответы на ряд актуальных вопросов в области лингвистики, терминоведения и лингвистической лимологии. Особенно важным является дальнейшее изучение поставленных в данной статье вопросов в рамках отечественной лингвистики, что указывает на актуальность проводимого исследования.

Для достижения цели нами были поставлены следующие **задачи**:

- 1) проанализировать лексикографические источники с целью выявления неоднозначности лексемы, установления ее отношений с немецкими эквивалентами, доказательства ее консубстанциональности;
- 2) изучить теоретическую литературу и лексикографические источники по вопросу лингвистической лимологии;
- 3) описать семантическую структуру лексемы «связь» с точки зрения наличия терминологических, синонимических, фразеологических, полисемических и энантиосемических отношений, а также аксиологических сдвигов в этимологическом аспекте;
- 4) при помощи лингвистических примеров показать сложность семантической структуры лексемы «связь».

При анализе лексемы применялся инструментальный матричного подхода – инвентаризация (описание), анализ – морфологический (структурный), сопоставительный (бинарные оппозиции, системные внутриязыковые сопоставления, межъязыковые сопоставления), классификация.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных ученых. Так, были проанализированы работы В.А. Колосова [4], В.М. Кузьмина [5], посвященные проблемам лимологии, а также труды С.В. Гринева-Гриневиича и Э.А. Сорокиной [2], М.В. Лейчика [7] и др., посвященные вопросам терминоведения и терминографии.

Для выполнения вышеуказанных задач были проанализированы соответствующие лексикографические источники: Словарь лингвистических терминов [1], Словарь-справочник терминов и понятий [17], Фразеологический словарь [16], Этимологические словари [11, 12, 15], Большой словарь немецкого языка [18] и др.

Практическая значимость работы: материалы исследования могут быть использованы в вузах гуманитарного направления при изучении спецкурсов по терминоведению, сравнительному языкознанию. Полученные данные могут найти применение в процессе учебно-методической деятельности при создании учебников и учебных пособий по лингвокультурологии, терминоведению и языкознанию.

Основная часть

Представляется важным отметить, что заимствованный из латинского языка (лат. *limes* – граница) термин «*лимология*» создает пласт консубстанциональных слов, т.е. появляется во многих отраслях научного знания, имея в каждой свое собственное значение [17, с. 298].

Если в географии *лимология* – дисциплина, изучающая приграничные территории, то в основе исторического подхода данный термин означает – формирование границы для адекватной оценки ее устойчивости. В политологии термин означает – влияние границ на состояние международных отношений, с точки зрения международного права – территориальные разграничения и споры [17]. Интересным является тот факт, что еще в XIX веке внимание лингвистов было приковано к выявлению четких границ между языковыми явлениями. В связи с этим представляется интересным проведение исследования лексемы «*связь*» с позиции лингволимнологического аспекта – необходимость разграничения слова с точки зрения его семантической структуры.

Словарные статьи во многих этимологических словарях русского языка указывают, что слово «*связь*» происходит от глагола *вязать* и восходит к праславянскому языку [15, с. 453]. Макс Фасмер при описании слова «*связь*» отсылает к древнерусскому *вязати* [15, с. 362]. Согласно этимологическому словарю А.В. Семенова, глагол «*вязать*» вошел в русскую лексику в XI веке и соотносится

с существительным «*узел*», т.к. обе лексемы образованы от одной и той же общеславянской основы [12, с. 542]. Также в этимологическом словаре под редакцией А.Г. Крыловой говорится о том, что слово «*связь*» восходит к древнерусскому «*вяза-ти*» [11].

Любопытно, что под влиянием русского национального мышления существительное «*связь*» подверглось аксиологическим сдвигам в семантике слова. Согласно Словарю русского языка XI–XVII вв. лексема *связь* в XVIII веке (1730 год) имела бытовое значение *тюрьма* [13, с. 199–200]. Но еще в XVII веке появляется специальное значение *связь* – *скрепа* в сооружениях [13, с. 199–200].

Слово «*связь*» проявляет свою многозначность. Так, в словаре Т.Ф. Ефремовой, «*связь*» это: «1. Общность, взаимопонимание, внутреннее единство. 2. Общение с кем-либо // Отношения между к-л. // Возможность общения с кем-либо. 3. Последовательность, согласованность (в мыслях, изложении). 4. Средства, с помощью которых осуществляется общение на расстоянии. 5. Совокупность учреждений (почта, радио, телеграф и т.д.) [3, с. 738]. В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова зафиксированы следующие три значения слова: 1. Взаимная связь. 2. Взаимная обусловленность. 3. Взаимодействие общественных явлений [14, с. 564].

Обращая внимание на определения лексемы «*связь*», которые представлены в вышеупомянутых (и многих других) толковых словарях современного русского языка, можно в языковых дефинициях увидеть указание на синонимы к слову «*связь*» – это такие слова, как «*общность*», «*общение*», «*совокупность*», «*последовательность*» и мн. др.

Рассматривая семантическую структуру лексемы «*связь*», можно отметить сложность взаимоотношения ее смысловых компонентов с точки зрения явления синонимии. Синонимический ряд лексемы «*связь*» в русском языке может состоять из достаточно большого количества слов, например: *отношение-любовь-союз-сообщение-соединение-контакт-почта-коммуникация-родство-корреляция-сцепление-преемственность-согласованность-вязка-смычка-логичность* и т.д. [3, с. 543].

Внимательно рассмотрев данный синонимический ряд, можно отметить неоднозначность понятия каждого слова, что говорит о широкой семантической структуре анализируемой лексемы.

Что касается антонимии, то лексема «*связь*», согласно некоторым лексикографическим источникам, представлена следующими концептуальными значениями: *дизинтеграция* – *несогласованность* – *обособленность* – *разлад* – *разрозненность* – *распад* [8, с. 209]. Анализируя антонимический ряд лексемы, мы столкнулись с таким явлением, как **энантиосемия** – внутрисловная антонимия, явление, которое наблюдается у многозначных слов.

В семантике слова «*связь*» обнаруживается присутствие так называемой межъязыковой энан-

тиосемии. Так, в немецком языке в судостроительной терминологии понятием «*связь*» обозначаются явления, которые одновременно связывают и разъединяют определенные конструкции: die Korplung [18, с. 734].

В ходе исследования нам представляется важным обратить внимание на фразеологизмы с понятием «связь». Ученые считают, что образование фразеологизмов приводит к ослаблению противоречий между ограниченными лексическими возможностями языка и потребностями мышления. Со словом «связь» нами обнаружены следующие фразеологические сочетания, которые можно разделить на несколько категорий. Фразеологические обороты, в состав которых входят:

- прилагательные, отличающиеся **позитивной** коннотативной стилистической окраской, например: *крепкие связи, перспективные связи, большие связи* и т.д.;
- прилагательные, отличающиеся **негативной** коннотацией, например: *порочные связи, постыдные связи, беспорядочные связи* и т.д.;
- глаголы, отмечающиеся коннотативной высокой стилистической окраской позитивного характера, например: *приобрести связи, рассчитывать на связи, иметь связи (где-то), установить эмоциональную связь* и т.д.;
- глаголы, придающие высказыванию отрицательную коннотативную окраску, например: *утратить связь (связи), порвать связь, отказаться от (старых/новых) связей, разочароваться в связи* и т.д. [16].

В вышеуказанных примерах представлены близкие коннотационные значения фразеологических оборотов, которые нередко можно встретить и в бытовой речи. Значение слова «связь», присутствующее в данных фразеологизмах, придает высказываниям образную коннотацию, делает дискурс более красочным.

Также мы можем встретить в речи относительно дальние коннотации, почти авторские, используемые в одном из предполагаемых контекстов: «Я вам не прощу эти связи на стороне!» (*Высказывание дипломата о внешнеполитической обстановке в мире*) [16]. Употребление подобных фразеологических оборотов придает речи некоторый пафосный характер и чаще всего используется для создания образности высказывания.

Приведённые примеры показывают, что смысловое наполнение слова «связь», а именно его концептуальные характеристики, широко представлены в многочисленных фразеологизмах, что, в свою очередь, подтверждает значимость концепта «связь» для русской лингвокультуры.

Проводя исследование лексемы «связь» с точки зрения лингволингвистического анализа, нам также представляется интересным провести некое разграничение между словом «связь» и термином «связь».

Важно отметить, что *слово* может иметь много смысловых значений, соотноситься с контекстом, иметь различную эмоциональную окраску.

В свою очередь, термин выступает как понятие, ограниченное определенной сферой деятельности (высокие технологии, наука, искусство и т.д.). Термин не опирается на контекст, а понимается однозначно в рамках своей специализации, т.е. имеет определенную границу. С латинского языка слово *terminus* переводится как «граница» или «предел» [9].

В сфере развития нового направления в языкознании «лингволингвистика», можно говорить о разграничении понятия «термин». С одной стороны, термин закрепляет результат познавательной деятельности в рамках профессионального мышления, с другой стороны, термин выступает средством познания, изучения и обучения в данной профессиональной отрасли. В современном русском языке лексема «связь» является консубстанциональной, так как используется в разных функциональных сферах языка – одновременно присутствует в общеупотребительном значении и является термином в языках для специальных целей [6].

Так, согласно Словарю русского языка под редакцией С.И. Ожегова, лексема «связь» является компонентом составных терминов в отраслевых терминологиях (космическая связь, междугородняя связь, воздушная связь, телеграфная связь, служба связи и т.д.) [10, с. 512]. В качестве специального слова лексема обнаруживает себя в общенаучной терминологии (*причинная связь, логическая связь, связь между явлениями*); в военной терминологии (*держат связь с правым флангом*); в архитектурной терминологии (*связь-скрепа различных частей зданий и сооружений*) и т.д. [10].

Также терминологическое значение лексемы «связь» в языкознании широко представлено в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой: «связь» – англ. connection, interrelation, interdependence. 1. Различные виды взаимоотношения элементов речи, обуславливаемые правилами построения, лексическим значением сочетающихся слов. *Связь грамматическая. Связь слов в предложении. Связь фразеологически замкнутая.* 2. Основные виды и способы синтаксического соединения элементов. *Связь бессоюзная. Связь подчинительная. Связь полисиндетическая* [1, с. 324].

В ходе исследования представляется важным отметить, что при переводе русской лексемы «связь» на немецкий язык обнаруживается, что она также выступает в различных терминологических значениях.

Так, при переводе русской лексемы «связь» на немецкий язык обнаруживается, что ее эквивалентами в немецком языке могут служить следующие слова: **das Verhältnis** – взаимоотношение; **die Beziehung** – отношение; **die Verbindung** – соединение, сопряжение, стыковка; **der Anschluss** – подключение, присоединение, стык; **der Verkehr** – движение, трафик; **die Bindung** – привязанность, взаимосвязь, соединение; **die Fühlung** – контакт; **der Verbund** – сочетание, совокупность; **die Ankopplung** – соединение, сцепление и т.д. [18].

Согласно Немецкому словарю издательства Дуден терминологическое значение лексемы объясняется следующим образом: например, в специальном значении **в экономической терминологии** – *geschäftliche Verbindungen* (деловые связи); в **полиграфии** в значении перепутывание листов (при брошюровке – *Verbindung*); в **химии** – гибкое соединение (*biegbare Verbindung*); в **военной терминологии** – связь с тылом (*rückwärtige Verbindung*), а также в **медицине** в значении лигатура (перевязочный материал – *die Verbindung*); в **юридической науке** (соединение исков – *die Verbindung*) и в маркетинге (связи с общественностью – *die Verbindung der Gesellschaft*) [18].

Анализ эквивалентного соотношения русских и немецких слов, относящихся к понятию «связь», к сожалению, не может быть представлен в рамках одной статьи, так как требует более широкого исследования – немецкие слова, как и их русские понятия, отличаются признаком консубстанциональности. Помимо этого в немецкой лингвокультуре понятие «связь» также отмечено проявлением омонимических, антонимических и синонимических отношений.

Проведенный лингволимологический анализ с точки зрения разграничения семантической структуры между словом «связь» и термином «связь» показывает, что наряду с общеупотребительным значением, лексема обнаруживает как скрытые значения, так и оттенки значений, существует в нескольких отраслях знания (военное дело, юриспруденция, медицина, физика, химия, экономика и т.д.) имеет в каждой из них свое определенное значение, что не вызывает сомнения в антропоцентричности выбора общеупотребительного слова для наименования профессионального явления.

В дополнение к вышесказанному хотелось бы отметить, что разграничение семантической структуры слова и термина позволяет также по-новому осмыслить лингводидактические вопросы, связанные с обучением терминологической лексики в курсе «Иностранный язык профессионального общения». Существующий накопленный опыт преподавания, в свою очередь, также отражает необходимость обращения к лингволимологическому анализу при овладении терминами на иностранном языке.

Заключение

К результатам исследования хотелось бы отнести следующие выводы:

1. В ходе исследования было выявлено, что если лингволимологию рассматривать как новое направление в языкознании, то представляется необходимым сформировать более точное определение понятия «лингволимологическое исследование» и объяснить, какие средства анализа и методика будут использованы при проведении подобного исследования. Это, в свою очередь, является перспективным направлением для даль-

нейшего развития в области терминоведения, переводоведения, лингвокультурологии, лингводидактики и языкознания в целом.

2. Исследование показало, что лимология – междисциплинарная отрасль, занимающаяся изучением пограничных процессов многих отраслей научного знания (география, история, литературоведение, лингвистика, языкознание и т.д.). Удалось установить, что в языкознании «лимология» функционирует в качестве специальной единицы – термина и является консубстанциональным термином, т.е. проявляет свое терминологическое значение в различных отраслях научного знания.

3. Проведенный лингволимологический анализ лексемы «связь» – попытка разграничения ее семантической структуры – выявил: лексема отличается неоднозначной структурой и размытостью ее формальных границ, с точки зрения процесса ее терминологизации, а также наличия синонимических, фразеологических, энантиосемических отношений и аксиологических сдвигов в этимологическом аспекте.

4. Доказано, что немецкие слова, как и их русские понятия, отличаются признаком консубстанциональности. Помимо этого, в немецкой лингвокультуре лексема «связь» также отмечена проявлением омонимических, антонимических и синонимических отношений.

Перспективами дальнейшего исследования можно считать более детальное изучение прототерминологического пласта лексемы, а также ее рассмотрение с точки зрения межнаучной и внутринаучной омонимии.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Либроком, 2010. 576 с.
2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение.-М.: Академия, 2008. –304 с.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. М.: Русский язык, 2000. 1233 с.
4. Колосов В.А. Традиционные геополитические концепции и современные вызовы России. // Общественные науки и современность. 1996. № 3. С. 86–92.
5. Кузьмин В.М. Политическая лимология в системе наук о границах: исследование приграничных регионов // Вестник Российского государственного университета имени И. Канта. Гуманитарные науки. 2008. Вып. 6. С. 65–71.
6. Лаврентьева Е. А. К вопросу о консубстанциональности лексических единиц // Термины в коммуникативном пространстве: Материалы науч. – практ. конф. с междунар. участием. Астрахань, 2017. С. 223–228.
7. Лейчик В.М. Особенности функционирования терминов в тексте /В.М. Лейчик//Филологические науки. – 1990. – № 3.
8. Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка: под ред. Л.А. Новикова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз., 2004. 384 с.

9. Мусселиус В. Русско-латинский словарь. М.: Лист Нью, 2003. Репринтное издание 1900. 464 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984. 816 с.
11. Связь // Этимологический онлайн-словарь русского языка Г.А. Крылова. [Электронный ресурс]. URL: <https://rylov.lexicography.online/g/связь> (дата обращения: 15.11.2021).
12. Семенов А.В. Этимологический словарь русского языка. Серия «Русский язык от А до Я». Издательство «ЮНВЕС». Москва, 2003. 704 с.
13. Словарь русского языка XVII–XI вв.: в 28-ми вып. / Ин-т русского языка. М.: Наука, 1975–1999.
14. Толковый словарь русского языка: В 4 т. /Под ред. проф. Д. Ушакова. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2010. 752с.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т./ Т. 1. М.: Прогресс, 1986. 576 с.
16. Фразеологический словарь русского литературного языка. /Под ред. А.И. Федорова. М.: Астрель, АСТ, 2008. 545с.
17. Энциклопедический словарь-справочник терминов и понятий: русский язык: в 2 т./ под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. М.: Флинта: Наука, 2015. Т. 1–2.
18. Deutsches Universalwörterbuch. Berlin – München: Dudenverlag, 2015. 1216 S.

LINGUOLIMOLOGICAL STUDY OF THE LEXEME “CONNECTION” (BASED ON RUSSIAN AND GERMAN LEXICOGRAPHIC SOURCES)

Lavrentieva E.A., Dmitrieva A.G.
Plekhanov Russian University of Economics

The purpose of the study is to determine the features of the semantic structure of the lexeme “connection”, to identify its linguistic and limological characteristics, to show its relationship with German equivalents and such central concepts as a word and a term. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time an attempt is made to analyze the lexeme “connection” from the standpoint of the linguolimological aspect – the differentiation of its semantic structure. In the course of the study, it was also possible to draw attention to the fact that the lexeme is an interesting object for study, which has characteristics of a certain nature and distinctive features that require close attention. As a result of the study, it was determined that the semantic structure of the word “connection” is

quite complex due to the presence of synonymic, enantiosemic, terminological and phraseological connections. The lexeme is ambiguous and is a consubstantial term due to the versatility of its meaning.

Keywords: limology; linguolimological research; consubstantiality; terminology; enantiosemy.

References

1. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. M.: Librokom, 2010. 576 p.
2. Grinev-Grinevich S.V. Terminology.-M.: Academy, 2008. 304 p.
3. Efremova T.F. New Dictionary of the Russian Language. M.: Russian language, 2000. 1233 p.
4. Kolosov V.A. Traditional geopolitical observations and modern challenges of Russia. // Social sciences and modernity. 1996. No. 3. S. 86–92.
5. Kuzmin V.M. Political limology in the system of sciences about borders: a study of border regions // Bulletin of the Immanuel Kant Russian State University. Humanitarian sciences. 2008. Issue. 6. S. 65–71.
6. Lavrent'eva E.A. To the question of the consubstantiality of lexical units // Terms in the communicative space: Proc. – pract. conf. with international participation. Astrakhan, 2017, pp. 223–228.
7. Leichik V.M. Features of the functioning of terms in the text /V.M. Leichik//Philological sciences. – 1990. – No. 3.
8. Lvov M.R. Dictionary of antonyms of the Russian language: ed. L.A. Novikova. 2nd ed., rev. and additional M.: Rus. yaz., 2004. 384 p.
9. Musselius V. Russian-Latin Dictionary. Moscow: Liszt New, 2003. Reprint edition 1900. 464 p.
10. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. M.: Russian language, 1984. 816 p.
11. Connection // Etymological Online Dictionary of the Russian Language by G.A. Krylova. [Electronic resource]. URL: <https://rylov.lexicography.online/y/communication> (date of access: 11/15/2021).
12. Semenov A.V. Etymological dictionary of the Russian language. Series “Russian language from A to Z”. Publishing house “UNVES”. Moscow, 2003. 704 p.
13. Dictionary of the Russian language of the 17th-11th centuries: in 28 editions. Institute of the Russian language. Moscow: Nauka, 1975–1999.
14. Explanatory dictionary of the Russian language: In 4 volumes / Ed. prof. D. Ushakov. M.: TERRA-Knizhny club, 2010. 752p.
15. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language: in 4 volumes / T. 1. M.: Progress, 1986. 576 p.
16. Phraseological dictionary of the Russian literary language. / Ed. A.I. Fedorov. M.: Astrel, AST, 2008. 545s.
17. Encyclopedic dictionary-reference book of terms and concepts: Russian language: in 2 volumes / under the general. ed. A.N. Tikhonova, R.I. Khashimova. M.: Flinta: Nauka, 2015. Vol. 1–2.
18. Deutsches Universalwörterbuch. Berlin-Munich: Dudenverlag, 2015. 1216 p.

Методический прием «Дневник персонажа» как способ совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза

Голенко Мария Дмитриевна,

кандидат педагогических наук, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
E-mail: golenko.md@yandex.ru

В статье представлен опыт работы со студентами факультета иностранных языков, направленный на совершенствование интегрированных речевых умений чтения и письма в рамках проекта «Дневник персонажа». Данный прием позволяет вынести обучение экстенсивному чтению и экспрессивной письменной речи за пределы аудиторной работы, не теряя при этом в эффективности способов формирования лингвистической и речевой компетенции, а также задействуя стратегии автономной работы учащихся и технологии коллегиального оценивания. Интеграция в рамках проектной деятельности работы над иноязычным литературным произведением и формирование умений письменной речи на изучаемом языке обеспечивает возможность симультанно решать целый ряд методических задач. Являясь богатейшим источником языковой, речевой и лингвокультурологической информации, аутентичный текст на иностранном языке становится значимым ресурсом для создания собственных продуктивных текстов. Формируемые у студентов когнитивные стратегии рецептивной работы с текстом запускают и механизмы выработки стратегий продуктивной письменной деятельности. В фокусе внимания автора находится алгоритм работы над иноязычным художественным произведением, а также методические требования к отбору материала для изучения и основные принципы создания на его основе креативного письменного текста.

Ключевые слова: экстенсивное чтение, креативное письмо, иноязычный художественный текст, обучение чтению, обучение письменной речи, проектная технология.

Проектная технология давно перестала быть новацией в методике преподавания иностранных языков: вовлечение студентов в решение проблемных задач, задания, подразумевающие оригинальное и креативное решение, успешно используются в рамках практикумов по иноязычному речевому общению на регулярной основе. Тем не менее, каждый из предлагаемых проектов уникален и заслуживает отдельного рассмотрения.

Аудиторные занятия, будучи ограничены по времени и насыщены обилием разнообразных заданий, не вмещают видов деятельности, предполагающих значительные временные затраты и кропотливую работу. К примеру, экстенсивное чтение и креативное письмо целесообразнее вынести за пределы аудиторной работы: и то, и другое требует тщательного критического осмысления, обращения к личному опыту, анализа внутриязыковой специфики, преодоления лингвистических и экстралингвистических трудностей, использования словарей и справочной литературы. Тем не менее, невозможно исключить из учебной программы ни прочтение значительных по объёму художественных произведений с последующим решением на их основе целого спектра коммуникативных задач, ни обучение экспрессивной письменной речи, позволяющей выразить себя, облекая в слова собственные мысли и эмоции, организуя и стилизуя свою речь [6, с.371]. Наиболее рациональным решением при организации такого рода работы является использование проектной технологии, успешно объединяющей в себе исследовательскую и творческую деятельность. [9; 5, с. 12]

Интегрируя в рамках проектной деятельности работу над иноязычным художественным произведением и совершенствование умений письменной речи на изучаемом языке, преподаватель получает возможность симультанно решать целый ряд методических задач. Являясь богатейшим источником языковой, речевой и лингвокультурологической информации, аутентичный текст на иностранном языке становится значимым ресурсом для создания собственных продуктивных текстов. [3, с. 19] Формируемые у студентов когнитивные стратегии рецептивной работы с текстом запускают и механизмы выработки стратегий продуктивной письменной деятельности.

Удобным форматом, интегрирующим работу над иноязычным художественным текстом и продуктивную послетекстовую деятельность, является «дневник персонажа». Будучи по сути своей методическим приемом, «дневник персонажа» по-

зволяет выстроить целостную стратегию, последовательный алгоритм работы с текстом и на его основе, а стало быть, дает начало полноценной методической технологии. Суть его заключается в том, что каждый учащийся, выбрав в читаемом произведении одного из персонажей, наиболее привлекательного или интригующего, с его точки зрения, создает письменный текст от лица своего героя в формате серии дневниковых записей, повествуя от первого лица о происходящих событиях и выражая свое отношение к ним. С каждой прочитанной главой первоисточника, дневник персонажа пополняется новыми заметками, освещающими канву основных событий, прямо и косвенно передающими взгляд на них персонажа-протагониста, а также изобилующими изобретенными автором деталями и подробностями.

Опыт применения в течение нескольких лет на факультете иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского данной технологии работы с иноязычным художественным текстом позволяет утверждать, что ее потенциал с точки зрения формирования у студентов коммуникативной компетенции весьма значителен. Проект, объединяющий в себе чтение большого по объёму, многоуровневого и проблемного текста и продуцирование на его материале экспрессивной письменной речи, требует от студентов погруженности в атмосферу оригинального художественного текста, глубокого размышления над мотивами, интенциями и поступками персонажей, тщательного лингвистического и лингвокультурологического исследования. Вчитываясь и вдумываясь в описываемые события, они используют стратегии зрелого чтения [4, с. 6], применяют разные когнитивные стили и способы чтения [10, с. 173; 9], направляя свои усилия на понимание текста не только на уровне содержания, но и на уровне смысла. По-настоящему увлекательный, неоднозначный, поднимающий сложные вопросы и допускающий вариации трактовки текст не может не пробудить в читающих отклика, рефлексии, желания выразить свое отношение к событиям и поступкам героев, интерпретировать их с позиции собственного жизненного опыта и мировосприятия. Формулируя это отношение и облекая его в слова, студенты подыскивают языковые, речевые и стилистические средства, которые позволят сделать это не только наиболее полно и точно, но и которые будут соответствовать оригинальному авторскому стилю и тексту первоисточника. Необходимость решения этой задачи приводит к существенному расширению лексико-грамматического запаса студентов, а также в значительной степени развивает речевые умения изучающего чтения и продуктивной письменной речи.

Немало внимания требует выбор иноязычного художественного текста для работы. В контексте проекта «Дневник персонажа», основой для которого должен стать аутентичный литературный текст, наиболее существенными критериями выбора являются следующие:

- литературный текст, тяготеющий к нейтральному и умеренно-разговорному стилю, без обилия сленговой, жаргонной, тем более обсценной лексики;
- достаточно динамичный сюжет с увлекательными поворотами, без необоснованных авторских отступлений и излишне откровенных сцен;
- немалое количество персонажей, линии которых пересекаются, с тем чтобы отношения героев постоянно находились в развитии;
- персонажи – по возможности, неоднозначные, противоречивые личности; чем более реалистично они выглядят в оригинальном тексте, тем большим потенциалом обладают с позиции заявленного проекта;
- потенциал текста с точки зрения языковой, стилистической, а также лингво- и социокультурной информации.

Для работы в рамках описываемого проекта был избран роман А. Хейли «Аэропорт», полностью отвечающий заявленным требованиям: занимательный и живо разворачивающийся сюжет, многочисленные неоднозначные и реалистичные персонажи, живой и доступный язык, большое количество деталей быта и реалий общества носителей языка.

Жанр дневниковых записей возник в средневековой Европе и уходит корнями в путевые заметки и семейные хроники. Самые старые дневники, хранящиеся в современных архивах, представляют собой скорее перечисление событий, сухую фактологическую информацию. Лишь на пороге восемнадцатого столетия в частных дневниковых записях начинают звучать голоса их авторов: иногда взволнованные, иногда радостные, а иногда скорбные. То, что прежде оставалось за пределом дневников, стало их основным содержанием: чувства, толкования, впечатления. Всё более и более субъективный, текст дневниковых записей становился всё более эмоциональным и драматичным. [7, с. 84] Моделирование именно такого текста является целью проекта «Дневник персонажа».

Проект осуществлялся при работе с несколькими группами факультета иностранных языков ЯГПУ имени К.Д. Ушинского. Неоспоримым преимуществом такого рода деятельности является то, что большая часть задач может быть вынесена в блок внеаудиторной работы, не теряя при этом регулярности и систематичности. Работа строилась в рамках следующего алгоритма:

1. ознакомительное чтение с последующим обсуждением прочитанного;

Прочитав немалый по объёму фрагмент иноязычного художественного текста в рамках аспекта «Домашнее чтение», группа совместно с преподавателем обсуждала содержание прочитанного, снимая тем самым возможное непонимание перипетий сюжета и основной фактологической информации. Бесспорно, совместное обсуждение является неисчерпаемым ресурсом идей, трактовок и интерпретаций, будучи, таким образом, неким подобием мозгового штурма. Отметим также,

что для обсуждения событийного плана художественного произведения студенты, так или иначе, пользуются лексикой первоисточника, а зачастую также грамматическими оборотами и стилистикой, выбранными автором оригинального текста. Как правило, обсуждение, по мере разворачивания в тексте конфликта, то и дело обращается к одним и тем же ситуациям и поворотным моментам, задействуя, тем самым, языковой запас первоисточника и переводя языковые и речевые единицы из потенциального словаря студента в активный словарный запас.

2. изучающее чтение с выполнением языковых заданий по тексту;

Помимо своей безусловной социолингвистической, культурологической, стилистической, эстетической ценности, [1, с. 12] аутентичный художественный текст обладает еще одним свойством, значимым для читателей, изучающих иностранный язык: он развивает их языковую компетенцию, вырабатывая способность и готовность к преодолению лингвистических и экстралингвистических трудностей. Задачей преподавателя на этом этапе является предложить учащимся такие языковые и условно-речевые задания, которые позволили бы отработать и ввести в собственную речь лексико-грамматические единицы, способные существенным образом расширить словарный запас учащихся и развить их лингвистическую компетентность.

3. коммуникативные задания в устной речи;

Будучи по сути своей «моделью человеческого общения» [2, с. 118] и обладая такой неотъемлемой характеристикой как проблемность, художественный текст требует умения критически и творчески интерпретировать прочитанное, давать оценку событиям и поступкам героев с позиции собственного жизненного опыта и кругозора, прогнозировать дальнейшие перипетии сюжета. Именно аутентичный художественный текст обеспечивает богатейшее поле для развития перечисленных умений. Поскольку способность к ведению свободной дискуссии и участию в спонтанном устно-речевом общении является доминантой иноязычной коммуникации [5, с.34], обойти вниманием этот этап было бы нерационально. В рамках дискуссии вслед прочитанному тексту, студенты выполняют разнообразные коммуникативные задания: моделирование речевой ситуации с участием персонажей романа, ролевая игра, обсуждение вариаций альтернативного развития событий. Выполняя подлинно речевые задания, учащиеся совершенствуют умения монологической и диалогической речи, а также пополняют свой творческий арсенал большим количеством идей, приемов, находок.

4. экспрессивная письменная речь;

Именно на этом этапе вступает в силу прием «Дневник персонажа», которому посвящена данная статья. Описываемый проект представлял собой создание серии дневников персонажей читаемого текста, написанных от первого лица и по-

вестующих об изложенных в романе событиях сквозь призму восприятия того или иного героя.

Накопив к данному моменту немалый багаж способов толкования данного фрагмента текста, разрешив возникшие при его прочтении лингвистические и экстралингвистические вопросы и трудности, имея за плечами опыт формулирования своих мыслей на основе данного материала, студенты вполне компетентны создать собственный экспрессивный текст, задействуя при этом лексико-грамматические и стилистические средства оригинального текста что позволяет, в силу специфики кропотливой деятельности по продуцированию креативной письменной речи, пополнить этими языковыми и речевыми средствами собственный языковой и речевой активный запас.

5. рефлексия и взаимное оценивание.

В ходе описываемого проекта работы публиковались в закрытой группе социальной сети, доступ к которой имели лишь студенты группы и преподаватель, в задачи которого входил контроль за качеством и своевременностью выполнения задания. В ходе всей работы над текстом романа (в рамках учебного семестра), по мере прочтения каждого нового фрагмента текста, студенты публиковали посты, каждый в своем треде, в среднем раз в две недели. Право оставить комментарий на представленные в ходе проекта работы имел каждый участник группы. Оцениванию подлежала оригинальность и креативность изложения, особенности организации текста, языковое и стилистическое оформление. По отзывам студентов, именно перспектива коллегиального оценивания мотивировала и стимулировала их деятельность наилучшим образом.

Перед началом проекта имело место совместное обсуждение со студентами правил, которым должна соответствовать дневниковая запись персонажа. Были озвучены следующие правила:

- персонаж должен оставаться «в характере», то есть психологически и стилистически соответствовать манере изложения протагониста, сохраняя, таким образом, правдоподобие и достоверность;
- в фокусе внимания следует держать личностное развитие персонажа; каждая дневниковая запись служит развитию сюжета и становлению героя;
- необходимо, чтобы дневник персонажа полностью соответствовал основной канве сюжета текста-первоисточника, сохраняя последовательность событий, логические и причинно-следственные связи, притом, что введение в текст дневника незначительных атмосферных деталей и диалогов не только не возбраняется, а скорее приветствуется;
- дневник персонажа представляет собой историю, разворачивающуюся по законам жанра и включающее основополагающие элементы драматического повествования: противоречие и конфликт, напряжение, саспенс и т.д.
- в дневнике персонажа акцент делается не на перечисление событий и фактов, а на рефлексии

персонажа, его размышлениях, рассуждениях, метаниях.

Рассмотрим для примера две дневниковые записи, обзорающие один и тот же инцидент с позиции двух персонажей (по произведению А. Хейли «Аэропорт», языковое оформление авторов сохранено):

Mel Bakersfeld, Friday 18.30:

"Humph. The third day of that bothering storm. People call this winter the roughest in half a dozen years. They are probably right. The weather is dreadful, runway three zero has got out of use, most flights are behind the schedule, airport service people are overloaded with work and irritated, my brother-in-law is said to be urging a report blaming me of flight delays, and my mood is awful.

If not for the morning quarrel with Cindy, I would go home and take part in a family dinner, or perhaps play board games with dear little Libby, or have a little chat with Roberta, who has been truly unbearable in recent several days. But I don't feel comfortable at home. My wife has called four times already, reminding me that I ought to be present at a cocktail party, one of her tedious charity affairs. I promised to attend it, I remember, but I hate it. And now I have to stay in the airport and wait for the trouble with the Boeing stuck in snow near the runway's edge to be solved.

Maybe I could go and see Tanya, who has sent me a note, almost unreadable with all those contractions and orthographical errors, and invited for a cup of coffee. Shall I go? I know managers are gossiping that we are kind of "special friends". Tanya is smart and soft-tempered. I like her confidence. I feel calm talking to her. I will go and see her, and let everyone blabber if they want."

Tanya Livingston, Friday, 18.30:

"I write these lines sitting in a café during a short break. It has been a difficult day, and I will have been working till eight.

I have just sent a note to Mr. Bakersfeld to warn him that Mr. Demerest, one of the airline's more senior captains and his brother-in-law, was going to deliver a critical report on him. I don't know really if I was right to interfere in his relations with Vernon Demerest. They are from one clan, because Vernon is married to Mel's sister Sarah. In a family there are always conflicts and misunderstanding, but they are one unity. I shouldn't have interfered. I wish I hadn't sent that note.

But how could I ignore this and keep aside, when Mel, I mean, Mr. Bakersfeld may get into trouble? I have done it all right that I sent him the note. He will probably feel grateful for that.

I wonder if he will call in tonight. If he does, I will invite him to have a cup of coffee together. I have actually done this already in the note, and if he accepts my invitation that will mean that he likes our rare meetings as much as I do.

Now I have to go. Patsy Smith has foolishly got into trouble. She threw the timetable in a passenger's face. I feel pity for the poor thing. We are all on edge now. Hope I will not have to get her dismissed."

Для того, чтобы с высокой степенью объективности можно было судить о повышении у участ-

ников проекта уровня сформированности умений чтения и письма, студентам было предложено следующее задание: в рамках аудиторной работы прочитать небольшой рассказ и создать на его основе серию дневниковых записей любого из его персонажей, тем самым показав себя «зрелыми чтецами» и продемонстрировав свою компетентность в области экспрессивной письменной речи. Аналогичное задание было предложено группе, в которой подобного проекта не проводилось. [10]

Компаративный анализ полученных результатов неоднозначно свидетельствует о более высоком уровне сформированности умений чтения и письменной речи у студентов, имеющих за плечами опыт участия в описываемом проекте: текст лучше стилизован и структурирован, языковые средства, которыми студенты пользуются при моделировании дневника персонажа, более разнообразны, выразительны и точны. Кроме того, студенты обнаружили готовность использовать ряд лексико-грамматических и стилистических средств общения, освоенных ими в ходе работы над проектом «Дневник персонажа», в неподготовленной устной речи.

Таким образом, методический прием «Дневник персонажа» представляется весьма эффективным способом совершенствования интегрированных речевых умений студентов языковых факультетов, а следовательно, вносит вклад в развитие коммуникативной компетенции во всем спектре ее составляющих.

Литература

1. Игнатова Е.В. Межкультурное взаимодействие в процессе чтения и интерпретации литературного произведения на иностранном языке // Иностранные языки в школе, 2020. № 2. – С. 10–14
2. Лапыгин Ю.Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2016. – 248 с.
3. Прохорова С.Б. Методика обучения написанию рассказа (повествования) в X–XI классах общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе, 2017. № 2. – С. 18–24.
4. Стрекалова М.Д. Основные методические критерии отбора содержания обучения чтению в рамках курса «Домашнее чтение» в языковом вузе / М.Д. Стрекалова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 3(56). – С. 3–10.
5. Шаповалов А.Н. Взаимосвязанное обучение устной речи и чтению: монография. – Нижн. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2000. – 152 с.
6. Яндыбаева А.О. Креативное письмо как один из способов повышения эффективности обучения иноязычной письменной речи в основной школе // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – Т. 15. – № 1(16). – Ч. 2. – С. 371–373.
7. Akdag, E. & Özkan, Y. Enhancing Writing Skills of EFL Learners through Blogging. Reading

Matrix: An International Online Journal, 17(2), 2017. Pp. 79–95. from <https://www.learntechlib.org/p/191811/>.

8. Henney, M. Reading and Writing Interactive Stories. *Computing Teacher*, 15(8), 1988. Pp. 45–47. <https://www.learntechlib.org/p/170317/>.
9. Plakans, L. Independent vs. Integrated Writing Tasks: A Comparison of Task Representation. *TESOL Quarterly*, 44(1), 2010. Pp. 185–194. <https://www.learntechlib.org/p/107875/>.
10. Relles, S.R. Rethinking Postsecondary Remediation: Exploring an Experiential Learning Approach to College Writing. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(3), 2016. Pp. 172–180. <https://www.learntechlib.org/p/193907/>.

CHARACTER DIARY PROJECT IN DEVELOPING INTEGRATED READING AND WRITING SKILLS AT A FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

Golenko M.D.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

A convenient form of accompanying students through a literary text is a character diary project. In terms of developing integrated reading and writing skills, the character diary project seems to meet every claim of a foreign language teacher: it is advantageous from the viewpoint of classroom time-saving, boosts creativity and delivers enormous opportunities to refine upon language skills. Moreover, it combines learner's autonomy, teacher's support and peer evaluation. From the experience of implementing this technique its educational potentiality may be conceived fairly expedient. Being engaged in a character diary project, learners plunge into the atmosphere of the original text and gain insight into the character's thoughts, actions and motives. They start reading maturely, applying various reading strategies. Their writing skills are developing simultaneously. The article refers to a character diary project carried out with foreign language learners, and dwells upon the principles of writing a character diary entry as well as strategies to be applied while

working upon a foreign literary text, enabling the integrated reading and writing skills to enjoy systematical consideration and progress.

Keywords: character diary project, extensive reading, creative writing, foreign literary text, integrated reading and writing skills, the project method.

References

1. Ignatova E.V. Intercultural interaction in the process of reading and interpreting a literary work in a foreign language // *Foreign languages at school*, 2020. No. 2. – P. 10–14
2. Lapygin Yu.N. Methods of active learning: textbook and workshop for universities. – M.: Yurayt, 2016. – 248 p.
3. Prokhorova S.B. Methods of teaching writing a story (narration) in grades X–XI of a general education school // *Foreign languages at school*, 2017. No. 2. – P. 18–24.
4. Strekalova M.D. The main methodological criteria for selecting the content of teaching reading within the framework of the course "Home reading" in a language university / M.D. Strekalova // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. – 2008. – No. 3 (56). – P. 3–10.
5. Shamov A.N. Interconnected teaching of oral speech and reading: monograph. – Lower. Novgorod: NGLU im. ON THE. Dobrolyubova, 2000. – 152 p.
6. Yandybaeva A.O. Creative writing as one of the ways to improve the effectiveness of teaching foreign language written speech in basic school // *Student science and the XXI century*. – 2018. – T. 15. – No. 1 (16). – Part 2. – S. 371–373.
7. Akdag, E. & Özkan, Y. Enhancing Writing Skills of EFL Learners through Blogging. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 2017. Pp. 79–95. from <https://www.learntechlib.org/p/191811/>.
8. Henney, M. Reading and Writing Interactive Stories. *Computing Teacher*, 15(8), 1988. Pp. 45–47. <https://www.learntechlib.org/p/170317/>.
9. Plakans, L. Independent vs. Integrated Writing Tasks: A Comparison of Task Representation. *TESOL Quarterly*, 44(1), 2010. Pp. 185–194. <https://www.learntechlib.org/p/107875/>.
10. Relles, S.R. Rethinking Postsecondary Remediation: Exploring an Experiential Learning Approach to College Writing. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(3), 2016. Pp. 172–180. <https://www.learntechlib.org/p/193907/>.

Первые российские учебные книги по французскому языку: персоналии

Колобкова Анастасия Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации

E-mail: akolobkova@yandex.ru

Учебные книги по иностранным языкам как средство обучения имели первостепенное значение в создании образовательной среды в период становления иноязычного обучения в России в XVIII в. – первой половине XIX в. Первые учебные книги по французскому языку, изданные в России, отражают жизненный опыт их создателей: составителей и переводчиков. В статье указываются некоторые биографические сведения об авторах этих книг и обусловленные этим особенности и отличия учебных изданий в содержательном, структурном, методическом аспектах. Многие первые учебники были созданы французами – педагогами российских учебных заведений, домашними учителями, сотрудниками Академии наук. В создании книг значимую роль играли переводчики, которые не просто переводили тексты учебников, но и творчески переосмысливали их, использовали дополнительные первоисточники для создания более полного представления о структурных элементах языка и о его проявлениях в речи. В своих переводах они стремились приспособить учебные книги к нуждам и потребностям русскоговорящих учащихся. Составители этих изданий заложили основы лингвистического образования в России, по сути для процесса иноязычного обучения они были организаторами образовательного пространства.

Ключевые слова: французский язык, история методики преподавания французского языка, учебные книги, перевод, грамматика.

XVIII век в истории России – век перемен и значимых открытий в науке, образовании, культуре. Оживляются внешние связи Российского государства с другими странами – в сфере торговли, экономики, техники, искусства и т.д. В «лингвистическое поле» страны все активнее проникают иностранные языки и приобретают уже совершенно иной статус и вес, чем раньше [12]. Приезд иностранных специалистов и распространение книг на иностранных языках привели к возрастанию потребности изучать эти языки. Соответственно, повысилось внимание к неизвестным ранее методикам обучения. Остро стала ощущаться нехватка учебно-методических пособий, предназначенных для изучающих иностранные языки.

Следует отметить, что в первой половине XVIII века репертуар используемых учебных книг был ограниченным. Первоисточником языковых знаний мог быть словарь, либо грамматика, либо трактат или др. Однако модернизация образования в России все же привела к появлению ряда учебников для обучения иностранным языкам. Это утверждение касается и учебной литературы на французском языке. Известно, что с 1730-х годов статус французского стал заметно возрастать. Интерес к нему в среде российского дворянства и чиновничества значительно вырос во времена Екатерины II и, по сути, сохранился на протяжении всего XIX века.

Если проанализировать первые учебники иностранного языка в России, можно заметить, что достаточно много книг было предназначено для иностранных специалистов, которые приезжали в Россию работать и были вынуждены изучать русский язык в непосредственном общении, при полном отсутствии учебных книг. Часто авторами таких пособий были люди, для которых русский язык также не был родным. Например, одним из первых таких учебников считается «Грамматика французская и русская нынешнего языка» 1730 года [11]. Эта учебная книга была предназначена для иностранцев, изучающих русский язык. Наиболее вероятным ее автором считается преподаватель («шпрахмейстер») академической гимназии Шарль Анри Декомбль. Это имя указывается в комментарии в третьем томе «Сводного каталога русской книги гражданской печати XVIII в. 1725–1800» [19, с. 486]. По данным, указанным в этом же каталоге, перевел эту грамматику на русский язык Иван Семенович Горлицкий

(1690–1777) по распоряжению советника канцелярии Императорской Академии наук И.Д. Шумахера от 26 июня 1729 г. Однако далеко не все ученые поддерживают эту версию. Так, В.П. Вомперский [8] отрицал авторство Декомбля утверждая, что тот не мог написать учебник, так как не знал русского языка. С.В. Власов и Л.В. Московкин [6], анализируя ошибки, сделанные во французском тексте учебника (смещение звонких и глухих согласных; ошибочное употребление вспомогательного глагола в форме перфекта; ошибки в конструкциях, выражающих ближайшее будущее или намерение совершить действие и др.), приходят к выводу, что для автора учебника доминантным был не французский, а немецкий язык. Из этого следует, что-либо Декомбль говорил и писал на французском, испытывавшем сильное влияние немецкого языка, либо он был только консультантом при составлении данного учебника, а авторами были его ученики, коллеги или сотрудники Петербургской Академии наук [6, с. 131].

Учебник Декомбля был небольшим по объему – всего 64 страницы. В нем описывалось произношение букв русского алфавита с комментариями для носителей французского языка, предлагались упражнения для обучения чтению, некоторые грамматические сведения, а также перевод некоторых распространенных слов и фраз на французский язык. Можно считать, что это издание было своеобразным французско-русским разговорником.

И все же, по замечанию С.В. Власова, «Грамматика французская и русская...» была «уникальным для своего времени учебником с точки зрения методики XVIII века» [6, с. 126]. В нем применялись методические приемы изложения материала: предлагалась методическая классификация русских букв, взаимосвязанное обучение морфологии и синтаксису, а также лексике и грамматике. В качестве примеров подбирались единицы из разговорного русского языка. Также указывались некоторые трудности овладения русской лексикой, давались правила чтения, указывались соответствия букв латинского алфавита и кириллицы. Автор вводит количественные и порядковые числительные, слова, описывающие меры веса и календарь: пудь, берковець (164 кг), анкорокъ и др., слова, обозначающие профессии, русские блюда, столовые приборы, предметы мебели, одежды и др.

Грамматических упражнений в учебнике пока нет, однако составитель предлагает слова для упражнений в формообразовании существительных и глаголов. Перечисленные особенности рассматриваемой грамматики позволили С.В. Власову и Л.В. Московкину предположить, что «ее автором или консультантом автора был опытный преподаватель, знакомый с методическими новациями своего времени» [5].

По мнению В.П. Вомперского, значимый вклад в создание «Грамматики французской и русской...» внес И.С. Горлицкий. Более того, ученый

именно И.С. Горлицкого называл автором указанного учебника. И.С. Горлицкий был высоко образованным человеком. В 1703–1717 гг. он учился в Московской славяно-греко-латинской академии, в 1717–1722 гг. продолжил обучение в Амстердамском университете и в Сорбонне [7, с. 42]. С 1724 г. Горлицкий работал переводчиком в Академии наук, прекрасно знал латинский и французский языки. Иван Семенович переводил научные труды и учебники на русский, латинский и французский языки, скорее всего именно он перевел французскую грамматику Декомбля.

С.В. Власов и Л.В. Московкин утверждают, что И.С. Горлицкий за свою жизнь подготовил два перевода французских грамматик на русский язык [7, с. 44]. Скорее всего, над первым из них он начал работать, когда проходил обучение во Франции. Свой труд Горлицкий преподнес в дар императрице Екатерине I с сопроводительным письмом, в котором сообщал, что создал этот перевод в знак благодарности Петру Великому за дарованную ему возможность получить образование за рубежом. Вторую грамматику, как уже говорилось выше, он переводил по поручению И.Д. Шумахера, и, по всей вероятности, это именно та «французского діалекта грамматика», составленная Декомблем.

Необходимость издания грамматики французского языка для учащихся Академической гимназии стала ощутимой в конце 40-х гг. XVIII в., когда была предпринята реформа учебных подразделений Императорской Академии наук. И.С. Горлицкий внес свой вклад в развитие учебного книгоиздания, представив в канцелярию Академии наук два рукописных перевода французских грамматик на русский язык. Рецензировала эти учебники специальная комиссия – Историческое собрание, в состав которого входили М.В. Ломоносов, В.К. Тредиаковский и Штрубе де Пирмонт. Рецензенты дали следующее заключение: «Присланные въ Историческое Собрание из Канц. А. Н. переведенныя переводчикомъ Иваномъ Горлицкимъ съ французскаго языка на российскій две грамматикки, одна называемая Ресто, а другая безымяннаго автора нами троими по опредленію всего собранія разсматриваны, которые къ напечатанію и къ изданію въ народъ весьма небезполезны» [1, с. 121]. Таким образом, можем сделать вывод, что заслуги Горлицкого как переводчика и знатока французского языка признавались его соотечественниками.

Основной задачей составителя первых учебных пособий видели обучение общению на иностранном языке. Поэтому широкую популярность приобрел такой вид изданий, как «разговоры», где обучение французскому языку происходило в диалогах. Авторы пособий моделировали ситуации, в которых обучающемуся мог бы понадобиться французский язык, и предлагали диалоги, подходящие к этим ситуациям (например, знакомство, разговор за обедом, приглашение в гости, встреча на улице и т.д.). Одним из первых учебных пособий

по французскому языку стала книга Г.Ф. Платса «Домашние разговоры» [18], изданная Императорской Академией наук в 1749.

Георг Филипп Платс (1682–1736) – немецкий филолог. Переводчиком издания выступил Василий Иванович Лебедев (1716–1771). Учебная книга Платса была предназначена для обучения дворянства этикету. 96 представленных здесь диалогов на французском, немецком, русском и латинском языках раскрывали бытовые темы, приличные для высшего света. Книга была переиздана несколько раз как в России, так и за рубежом.

Одним из наиболее известных учебников французского языка первой половины XVIII в. является книга российского ученого, академического переводчика и преподавателя Василия Егоровича Теплова «Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами» [20], составленная им по заданию Академии наук. К сожалению, об этом человеке сведений до сих пор мало. Из материалов, сохранившихся в Академии наук, известно, что родился он в Москве в 1731 (либо 1732) г. в семье капитана [17]. В своей автобиографии при поступлении в Академию Теплов указывал, что он учился в академической гимназии за свой счет. В 1742 г. обучался за границей. По возвращении в 1747 г. в Санкт-Петербург Теплов был определен в студенты с жалованьем по сто рублей в год и учился до 1750 г. [13, с. 95]. В документах Академии упоминается, что он проявил себя как одаренный студент, знающий иностранные языки. Еще до обучения в университете Теплов изучал за границей немецкий, латинский и французский языки. В университете Теплов посещал курсы иностранных языков, философии, истории, математики. Адъюнктом в Академии наук служил дядя Василия Егоровича Григорий Николаевич Теплов, приближенный графа Разумовского, переводчик с латинского. Он часто принимал участие в судьбе племянника, помогал ему.

С 1748 до 1760-х гг. Василий Егорович служил переводчиком в Академии наук. «В мае 1748 г. Теплов был назначен в Ведомостную экспедицию для перевода иностранных известий, публиковавшихся в «С.-Петербургских ведомостях» [13, с. 95]. Здесь он трудился до 1754 г. вместе с переводчиками Академии наук В.И. Лебедевым, А.А. Барсовым, К.-Г. Фрейганом. Скорее всего, в это же время он познакомился с М.В. Ломоносовым, который по поручению Академической канцелярии проверял качество переводов, выполнявшихся в Экспедиции [13, с. 95].

В 1749 г. В.Е. Теплову был поручен перевод учебника «Neue und vollständige Französische Grammatik» [17, с. 229]. Скорее всего заказ на перевод этого издания поступил от Канцелярии Академии наук. На работу над этим переводным изданием автор потратил почти три года (с 1749 по 1752 гг.) [15, с. 229]. По данным исследователей, ученый использовал в качестве основы сразу несколько не связанных друг с другом источников, в частности, «грамматику французского язы-

ка авторства Ж. Пеплие» [16, с. 18–20] и «издание «Neue und vollständige Französische Grammatic, in Frag und Antwort abgefasst» немецкого ученого И.Г. Шпека, который, в свою очередь, привлек материалы известных французских грамматик П. Ресто, П. де ла Туша и П. Ришле» [14, с. 58]. Очень высоко оценили перевод Теплова М.В. Ломоносов и В.К. Тредиаковский: «оная грамматика переведена так изрядно вразумительно, что ее поправлять не надобно имъ разсудилось, и кто де оную грамматику переводиль, тотъ и въ переводчики произведенъ быть достоинъ» [Цит. по: 13, с. 100]. К августу 1751 г. грамматика была напечатана в количестве 1225 экземпляров [13, с. 100].

Первое издание грамматики Теплова имело два «прибавления»: собрание французских пословиц и французско-русский словарь, составленный на основе учебника Пеплие. На протяжении всего XVIII века переводная грамматика В.Е. Теплова пользовалась большой популярностью у учеников и преподавателей и несколько раз переиздавалась – в 1762, 1777, 1787 гг.

В 1751 г. В.Е. Теплов принимал участие в переводе еще одной учебной книги по французскому языку – двуязычной французско-русской грамматики «Explication de la Grammaire François avec de nouvelles observations, et des exemples sensible sur l'usage de toutes ses parties. Dediée à son Altesse le Prince George Troubetskoye par Mr. De Laval Son Precepteur. Изъяснение новой французской грамматики с примечаниями и примерами на все части слова, приписано Его Сиятельству Князь Юрью Никитичу Трубецкому отъ учителя Его Га Да Ла Валья» [22]. Однако он смог перевести только первые главы учебного пособия: в феврале 1752 г. переводчик тяжело заболел, и работа над грамматикой была поручена другому академическому переводчику С.С. Волчкову [4, с. 179]

Упомянутая грамматика Лавалья стала очень популярным пособием во второй половине XVIII века. Пьер де Лаваль был гувернером-французом. Многие годы имя его было неизвестно широкой публике. Тем не менее, как утверждает С.В. Власов, его труд стал «первой в России двуязычной грамматикой французского языка» [4, с. 179].

Отметим, что С.В. Власов считает год публикации – 1752-й, указанный на титульном листе грамматики, неверным. Как указывает исследователь, согласно архивным сведениям, полностью грамматика Лавалья была опубликована в 1753 году, таким образом, ее можно считать второй французской грамматикой (после грамматики Василия Теплова), опубликованной в России [4, с. 179]. Поскольку и В.Е. Теплов, и С.С. Волчков подходили к переводу учебника творчески, их с полным правом можно считать соавторами данного издания.

Пьер Лаваль служил учителем детей тайного советника, генерала-прокурора Никиты Юрьевича Трубецкого. Поэтому естественно, что его учебник был в первую очередь предназначен для детей Его Сиятельства. Впрочем, по мнению автора она подходила и «для пользы российского юноше-

ства» [22]. Князь Трубецкой добивался того, чтобы грамматику Лавалья напечатали в типографии при Академии наук и затем опробовали в качестве учебного пособия в академической гимназии. Разрешение на печать было получено. Однако президент Академии наук К.Г. Разумовский перед отъездом в Малороссию распорядился не печатать без него новых учебников, так как в 1751–1752 гг. Академия наук уже напечатала «Новую французскую грамматику» в переводе В.Е. Теплова, которую было рекомендовано использовать в качестве пособия для изучения французского языка. Получилось, что учебник Лавалья конкурировал с уже имеющимся и взятым в учебный процесс пособием. Книгу Лавалья Академия напечатала лишь в 1753 году под давлением Н.Ю. Трубецкого [4, с. 180]. В том же году он поступил в продажу.

Следует заметить, что грамматика Лавалья значительно отличалась от учебника, составленного В.Е. Тепловым, хотя оба этих издания были основаны на книгах одного и того же автора – Ресто. Однако Теплов, сделав перевод с немецкого издания грамматики Ресто [23], многое взял из других пособий: Ж.-Р. де Пеплие, К. Бюфье, П. де ла Туша и др. Издание же П. Лавалья является сокращенным и упрощенным вариантом одного из первых изданий «Общих и рациональных принципов французской грамматики» Ресто с дополнением отсутствующих у Ресто примеров употребления различных частей речи [4, с. 181].

Для упрощения учебного материала у Ресто были вполне определенные причины. Дело в том, что учебник Ресто был насыщен философскими текстами, довольно сложными и по языку, и по содержанию. Данные тексты плохо воспринимались не только детьми, но и взрослыми с начальным уровнем владения французским языком. Лаваль же стремился создать учебник именно для тех, кто начинает изучать французский язык.

Некоторые идеи Лаваль заимствовал из формальных грамматик XVII века, в частности из книги «Искусство правильной французской речи» де ла Туша, хотя он и критиковал этого автора за допущенные ошибки в тексте. Лаваль разделял точку зрения де ла Туша в признании значения французского языка и его достоинств, о которых он говорит в предисловии к своей грамматике. Французский язык Лаваль считает совершенным, не имеющим никаких пороков, а кроме того, по мнению педагога, его родной язык лучше других приспособлен и для сочинения возвышенных, романтических стихов, и для написания трагедий и комедий, и для обычной разговорной речи. Своим совершенством, считал Лаваль, французский язык обязан тем писателям и ученым, которые приложили много трудов для очищения и обогащения родного языка [22].

Анализ учебного материала, который предлагает в своей грамматике Лаваль, показывает, что, в основном, он применяет распространенный в XVIII веке грамматико-переводной метод. Многие примеры, приведенные в «Изъяснении новой

французской грамматики», имеют практическую цель: помочь тем, кто изучает язык самостоятельно, выучить основы французской грамматики и минимальный словарный запас. Поэтому в качестве примеров Лаваль использует слова и фразы разговорного языка, касающиеся каких-нибудь бытовых ситуаций. Для того, чтобы изучаемое слово лучше запомнилось, оно встречается в предлагаемых фразах несколько раз. Например: «*Vous avez précisément fait ce qu'il ne falloit pas. Ты то самое сделал, чего было делать не надлежало. Je lui ay dit de venir précisément à cette heure la. Я ему велелъ точно въ этуь чась притти. Nous soupçons précisément à neuf heures. Мы равно (точно) въ девять часовъ ужинаемъ*» [22, с. 493].

Просветители XVIII века были убеждены, что педагог должен не только давать ученикам знания, но и образовывать, воспитывать их души, в том числе и через учебный материал. Думается, Лаваль разделял это мнение, так как достаточно много места в своей грамматике он отвел учебным текстам религиозно-нравственной направленности: *Les hommes qui craignent Dieu s'attachent à le servir. Которые люди Бога боятся, те стараются искренно ему служить* [22, с. 191]. Также автор стремился дать своим учащимся ценные исторические сведения. Его грамматика содержит легенды, фрагменты из Священной истории, упоминаются имена известных исторических деятелей прошлого и современности – Императрицы Елизаветы Петровны, Великого князя Петра Федоровича, Великой княгини Екатерины Алексеевны. В целом, можно заметить, что Лаваль стремился приблизить учебные тексты к реальной действительности, окружавшей учеников, поэтому в учебнике можно найти упоминания о саде в Петергофе, о путешествии из Петербурга в Москву (указывается даже длительность такого путешествия и расстояние между двумя городами). Таким образом, Лаваль стремился коммуникативно адаптировать предлагаемый учебный материал к русским реалиям, наполнить его культурологической информацией.

Наряду с познавательной информацией грамматика Лавалья предлагает учащимся для запоминания этикетные фразы, серьезные и шуточные высказывания, которые вполне могут быть уместны в светском общении, например, касающиеся красоты женщин, супружеских измен. При этом многие фразы эти оригинальны, не заимствованы из других грамматик. Скорее всего как опытный педагог Лаваль понимал, что примеров во французских грамматиках, предназначенных для французов, недостаточно для русскоязычных обучающихся, которым необходимо больше повторений для запоминания слова или грамматического правила.

Другим известным учебником французского языка второй половины XVIII века является «Французская азбука» А. де Лави, известного педагога, который более 40 лет преподавал основы французской словесности в Московском университете

и Академии наук. Азбука А. де Лави была издана в Москве в 1767 году и содержала материалы для чтения по слогам, основные правила чтения и произношения по-французски, тексты из Библии в качестве материалов для чтения, псалмы, а также собранные в форме тематических словарей лексикологические материалы по отдельным темам и, так называемые, «разговоры» об основных, интересных темах.

Учебник де Лави является значимым изданием для своего времени, так как в нем были предложены для закрепления учебного материала практически все важнейшие типы упражнений, которые используются и сегодня: чтение слов, упражнения на правильное произношение звуков в сопоставлении с их написанием в виде буквосочетаний, тексты для чтения и перевода, обучающие разговоры или диалоги, небольшие по объему беседы о нравственности, школе, бытовых ситуациях [21, с. 103].

Из учебных книг второй половины XVIII века можно также упомянуть предназначенный для учащихся Московского университета «Новый лексикон: на немецком, французском, латинском, италийском и российском языках» (1781), составленный М.Г. Гавриловым [9]. М.Г. Гаврилов служил в учрежденной при Императорском Московском университете Педагогической семинарии, сотрудники которой занимались составлением «полезных учебных книг». Автор лексикона настаивает на том, что изучение языка невозможно без хорошо составленного словаря, кроме того к словарю существует ряд требований: необходимо точно определить значение каждого слова, разделить «высокие» и «низкие» слова, отобрать наиболее выразительные, отметить согласования слов, выделить схожие и аналогичные лексемы. М.Г. Гаврилов признает, что его издание не лишено недостатков, целью его было составить «сколько-нибудь полезную для учащихся школьную книгу» [9, с. 12].

Словарь М.Г. Гаврилова пятиязычный, первое слово – немецкое, затем дается его перевод на французский, латинский, итальянский и русский языки. Тематический охват лексики достаточно широкий: сюда включена бытовая лексика (*угар, печь, аршин, кольцо, перила* и т.п.), религиозная (*богослужение, Святая Троица, ангел, ангельский* и т.п.), антропонимическая (*супруга, зять, токарь* и др.), абстрактная (*равенство, честь, достоинство, честолюбие, вдохновение, внушение* и др.), терминологическая (*окружность, опухоль* и др.). Учащиеся могли не только найти необходимые слова и узнать их перевод на русский язык, но и сопоставить написание и звучание слова в различных европейских языках.

В конце XVIII века в России стали популярны так называемые «Вегелиновы разговоры» – серия разговорников для тех, кто изучал европейские языки, в том числе и французский. Своё название эти учебные книги получили по имени автора – французского преподавателя Московского уни-

верситета Жана Филиппа Вегелина (1727–1799). Вегелин был известным французским инженером, он эмигрировал в Россию в конце 1780-х годов. Его книга «Nouveaux dialogues françois et russes = Новые разговоры французские и российские» [3], изданная в 1789 г., предназначалась для обучения французскому языку и основам французского этикета молодых людей из русских дворянских семей. Учебное пособие включало 130 уроков и охватывало более 30 тем и ситуаций, характерных для дворянского быта второй половины XVIII в. Таким образом, книга обучала не только языку, но еще и правилам хорошего тона.

Учебник Вегелина свидетельствует о важной тенденции в образовании: с течением времени оно приобретало все более светский характер, из учебников практически исчезли религиозные темы. Много внимания в учебных книгах уделялось искусству общения, воспитанию и этикету, что считалось первостепенным для представителей света. Посредством обучения языку авторы стремились воздействовать на поведение, культуру и духовные потребности обучающихся.

Ж.Ф. Вегелин составил еще несколько учебников, предназначенных для изучающих французский язык: «Собрание употребительных речей: В пользу желающим в короткое время обучиться говорить по французски», «Введение к обучению грамматики французской: В пользу юношества». Ж.Ф. Вегелин известен не только как автор популярных разговоров на французском и немецком языках, но и как составитель учебников по географии («Отрок географ или Начальная география»), истории России («Краткая российская история, от Рюрика до дней ныне благополучно царствующаго государя императора Александра I»; «Таблица российской истории: В пользу юношества, а особливо российского»).

Профессора, преподававшие в лицеях и пансионах, нередко издавали собственные пособия по французскому языку. Так, профессор французской словесности в Царскосельском лицее Давид Иванович де Будри создал для лицеистов пособие «Первые основания французского языка или Новая грамматика» (1811–1812) [2]. Учебник использовался также и в других учебных заведениях – в Педагогическом институте, в Санкт-Петербургской гимназии и некоторых других.

На одном из экземпляров грамматики сохранилась рукописное замечание – своеобразная рецензия на книгу: «План этой грамматики естественный и простой. Ее правила написаны с немалым здравым смыслом и выведены из истинных основ французского языка. Эти правила объясняются поучительными, полезными и хорошо подобранными примерами. Отличие этой грамматики от других заключается в том, что всем изменениям даны, как правило, веские обоснования.

Повсюду можно констатировать, что автор проанализировал силу и особые (отличительные) черты французского языка как человек хорошо его знающий в его отношениях с другими языками,

в особенности с русским, каковой он знает основательно. Вследствие этого, после необходимых исправлений, вызванных рассеянностью и спешкой, с которой эта работа выполнялась, она может быть опубликована» [10, с. 322].

Учебник был двуязычным: на левой странице разворота был размещен русский текст, на правой – французский. Каждая часть грамматики была снабжена грамматическими таблицами, а во второй части предлагались вопросы и ответы по соответствующим темам. В настоящее время такие приемы называют «активной педагогией». Ученик погружается в определенную языковую ситуацию. Вначале ему предлагается поразмышлять над примерами и определениями, задаются многочисленные вопросы по учебному материалу.

Таким образом, анализируя первые российские учебные книги по французскому языку, можно прийти к выводу, что вначале их создателями были французы, часто преподаватели российских учебных заведений или домашние учителя. Академия наук осознавала важность распространения учебников французского языка, поэтому нередко переводчики получали заказы перевести наиболее популярные издания. Лучших переводчиков можно считать полноправными авторами учебных пособий, так как они перерабатывали, сокращали или дополняли учебный материал в соответствии с потребностями русскоязычных учащихся. Составители этих изданий заложили основы лингвистического образования в России, по сути для процесса иноязычного обучения они были организаторами образовательного пространства.

Литература

1. Билярский, П.С. Материалы для биографии Ломоносова / собраны экстраординарным академиком Билярским. – СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1865. – 820 с.
2. Будри, Д.И. Первые основания французского языка или Новая грамматика: В пользу российского юношества.; С присовокуплением разных примечаний на отношении обоих языков, одобренная Главным училищ правлением и принятая в Педагогическом институте, в С.П.Г. гимназии и некоторых других воспитательных заведениях. / Сочиненная Д. де Будри, профессором в Императорском лицее и в Институте благородных девиц ордена с. Екатерины. – С. Петербург: Печатана в Сенатской типографии, 1811–1812.
3. Вегелин, Ж.Ф. Nouveaux dialogues françois et russes = Новые разговоры французские и российские: divises en 130 leçons. à l'usage de la jeunesse, & de tous ceux qui commencent à apprendre ces langues.: Разделенные на 130 уроков для употребления юношеству и всем начинающим учиться сим языкам / par Jean Philippe Weguelin; Изданные Иоанном Филиппом Вегелином. – М.: В типографии Компании Типографической, 1789. – IX, 348 с.
4. Власов, С.В. Гувернер Пьер де Лаваль, автор первой в России двуязычной грамматики французского языка (1752–1753) / С.В. Власов // Французский ежегодник. – М.: Ин-т всеобщей истории РАН, 2011. – С. 178–189.
5. Власов, С.В. Из истории создания учебников русского языка как иностранного: «Грамматика французская и русская...» (1730 год) / С.В. Власов, Л.В. Московкин // Мир русского слова. – 2008. – № 2. – С. 82–90.
6. Власов, С.В. Некоторые новые соображения по поводу истории создания «Грамматики французской и русской...» 1730 года / С.В. Власов, Л.В. Московкин // Вестник СПбГУ. Сер. 9. – 2013. – № 3. – С. 125–137.
7. Власов, С.В. Учебник русского языка для французов «Грамматика французская и русская...» (1730) / С.В. Власов, Л.В. Московкин // Литературная культура XVIII века: Материалы XXXVI Международной филологической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2007. – С. 40–56.
8. Вомперский, В.П. Неизвестная грамматика русского языка И.С. Горлицкого 1730 г. / В.П. Вомперский // Вопросы языкознания. – 1969. – № 3. – С. 125–131.
9. Гаврилов, М.Г. Neues Deutsch-Frantzösisch-Lateinisch-Italiänisch-Russisches Wörterbuch = Новый лексикон: На немецком, французском, латинском, италийском и российском языках / herausgegeben von Matthias Gabrielow, mitglied, des ben der Kayseri Universität zu Moskau, gestifteten Pädagogischen Seminarii. Изданный Матвеем Гавриловым, членом Педагогической семинарии, учрежденной при Императорском Московском университете. – В Москве: в университетской типографии, у Н. Новикова, 1781. – XV, [1], 766 с.
10. Гец, Ш. Путь Давида (Марата) де Будри: От частного воспитателя до преподавателя Царскосельского лицея [Электронный ресурс] / Ш. Гец. – Режим доступа: <http://annuaire-fr.narod.ru/statji/FE2011/Gotz2011.pdf>. – Дата доступа: 25.04.2021.
11. Декомбль; De Combles. Грамматика французская и русская нынешняго языка: Сообщена с малым лексиконом ради удобства сообщения. – СПб.: [Тип. Акад. наук], 1730. – 64 с.
12. История Московского университета: в 2 т. / под ред. М.Н. Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. унта, 1955. – Т. 1. – 565 с.
13. Карева, Н.В. Академический переводчик Василий Егорович Теплов / Н.В. Карева, М.Г. Шарихина // Slověne = Словѣне. International Journal of Slavic Studies. – 2015. – № 2. – С. 92–105.
14. Карева, Н.В. Первая печатная русская грамматика французского языка (1752): к вопросу о переводческих принципах В.Е. Теплова / Н.В. Карева, М.Л. Сергеев // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2016. – № 1. – С. 58–69.
15. Колобкова, А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в сере-

дине XVIII – начале XIX века / А.А. Колобкова // Ценности и смыслы. – 2019. – № 6 (64). – С. 118–130.

16. Колобкова, А.А. Учебные книги по французскому языку в России XVIII – первой половины XIX веков: монография / А.А. Колобкова. – М.: Знание-М, 2020. – 96 с.
17. Кулябко, Е.С. Теплов Василий Егорович / Е.С. Кулябко // Словарь русских писателей XVIII века. Т. 3: Р–Я. – СПб., 2010. – С. 228–229.
18. Платс, Г.Ф. Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Домашние разговоры = Colloquia Domestica. – В Санктпетербурге: Печатаны при Императорской Академии наук, 1749. – 232 с.
19. Сводный каталог русской книги гражданской печати XVIII века. 1725–1800: [в 5 т.] / ред. коллегия: И.П. Кондаков (пред.) и др. – М., 1962–1967. – Том III. – М., 1966.
20. Теплов, В.Е. Новая французская грамматика сочиненная вопросами и ответами. Собрана из сочинений г. Ресто и других грамматик, а на Российской язык переведена Академии наук переводчиком Васильем Тепловым. – СПб.: При имп. АН, 1752. – 2, 454 с.
21. Тюличев, Д.В. Распространение книг, изданных Академией наук на русском языке в 50-е годы XVIII в. / Д.В. Тюличев // Книга и книготорговля в России в XVI–XVIII вв. Сборник научных трудов. – Л.: Библиотека Академии наук СССР, 1984. – С. 100–108.
22. Explication de la Grammaire Française avec de nouvelles observations, et des exemples sensibles sur l'usage de toutes ses parties. Dediée à son Altesse le Prince George Troubetskoye par Mr. De Laval Son Precepteur. Изъяснение новой французской грамматики съ примечаниями и примерами на все части слова, приписано Его Сіятельству Князь Юрью Никитичу Трубецкому отъ учителя Его Г-а: Да [sic!] Ла Вала. – Печатана въ Санктпетербурге при Императорской Академіи Наукъ 1752 года.
23. Restaut, P. Nouvelle et parfaite Grammaire Française. Neue und vollstaendige Franzoesische Grammatic, in Frag und Antwort abgefasset. Aus dem Franzoesischen des Herrn Restaut und andern Anmerkungen der besten Franzoesischen Sprachlehrer zusammen getragen. – Mainz und Frankfurt am Mayn, bei Franz Warrenttrapp, 1749.

THE FIRST RUSSIAN EDUCATIONAL BOOKS ON THE FRENCH LANGUAGE: PERSONALITIES

Kolobkova A.A.

Russian University of Cooperation

Educational books on foreign languages as a means of teaching were of paramount importance in creating an educational environment during the formation of foreign language education in Russia in the XVIII century – the first half of the XIX century. The first educational books on the French language published in Russia reflect the life experience of their creators: compilers and translators. The article indicates some biographical information about the authors of these books and the resulting features and differences of educational publications in content, structural, methodological aspects. Many of the first textbooks were created by French teachers of Russian

educational institutions, home teachers, employees of the Academy of Sciences. Translators played a significant role in the creation of books, who not only translated the texts of textbooks, but also creatively reinterpreted them, used additional primary sources to create a more complete picture of the structural elements of language and its manifestations in speech. In their translations, they sought to adapt educational books to the needs and needs of Russian-speaking students. The compilers of these publications laid the foundations of linguistic education in Russia, in fact, for the process of foreign language learning, they were the organizers of the educational space.

Keywords French language, history of French language teaching methods, textbooks, translation, grammar.

References

1. Bilyarsky, P.S. Materials for the biography of Lomonosov / collected by the extraordinary academicians Bilyarsky. – St. Petersburg: Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1865. – 820 p.
2. Boudry, D.I. The first foundations of the French language or the New Grammar: In favor of the Russian youth, with the addition of various notes on the relationship of both languages, approved by the Main School Board and adopted at the Pedagogical Institute, in S.P.G. gymnasiums and some other educational institutions. / Composed by D. de Boudry, professor at the Imperial Lyceum and at the Institute of Noble Maidens of the Order of S. Catherine. – St. Petersburg: Printed in the Senate Printing House, 1811–1812.
3. Weguelin, J.F. Nouveaux dialogues françois et russes = New French and Russian conversations: divises en 130 leçons. à l'usage de la jeunesse, & de tous ceux qui commencent à apprendre ces langues.: Divided into 130 lessons for the use of youth and all beginners in these languages / par Jean Philippe Weguelin; Published by John Philipp Wegelin. – М.: In the printing house of the Printing Company, 1789. – IX, 348 p.
4. Vlasov, S.V. Gouverneur Pierre de Laval, author of the first Russian bilingual grammar of the French language (1752–1753) / S.V. Vlasov // French Yearbook. – М.: Institute of General History of the Russian Academy of Sciences, 2011. – P. 178–189.
5. Vlasov, S.V. From the history of the creation of textbooks of Russian as a foreign language: „French and Russian grammar ...“ (1730) / S.V. Vlasov, L.V. Moskovkin // The world of the Russian word. – 2008. – No. 2. – P. 82–90.
6. Vlasov, S.V. Some new considerations about the history of the creation of the „French and Russian Grammar ...“ in 1730 / S.V. Vlasov, L.V. Moskovkin // Bulletin of St. Petersburg State University. Ser. 9. – 2013. – No. 3. – P. 125–137.
7. Vlasov, S.V. Textbook of the Russian language for the French „Grammar French and Russian ...“ (1730) / S.V. Vlasov, L.V. Moskovkin // Literary culture of the 18th century: Proceedings of the XXXVI International Philological Conference. – St. Petersburg.: St. Petersburg state. Univ., 2007. – P. 40–56.
8. Vompersky, V.P. Unknown grammar of the Russian language by I.S. Gorlitsky 1730 / V.P. Vompersky // Questions of linguistics. – 1969. – No. 3. – P. 125–131.
9. Gavrilov, M.G. Neues Deutsch-Frantzösisch-Lateinisch-Italiänisch-Russisches Wörterbuch = New Lexicon: In German, French, Latin, Italian and Russian Published by Matvey Gavrilov, a member of the Pedagogical Seminary established at the Imperial Moscow University. – In Moscow: in the university printing house, N. Novikov, 1781. – XV, [1], 766 p.
10. Gets, Sh. The Way of David (Marat) de Boudry: From a private educator to a teacher at the Tsarskoye Selo Lyceum [Electronic resource] / Sh. Gets. – Access mode: <http://annuaire-fr.narod.ru/statji/FE2011/Goetz2011.pdf>. – Access date: 04/25/2021.
11. Decomble; DeCombles. Grammar of French and Russian of the current language: Reported with a small lexicon for the convenience of the community. – St. Petersburg.: [A type. Acad. Nauk], 1730. – 64 p.
12. History of Moscow University: in 2 volumes / ed. M.N. Tikhomirov. – М.: Publishing House of Moscow. un-ta, 1955. – T. 1. – 565 p.
13. Kareva, N.V. Academic translator Vasily Egorovich Teplov / N.V. Kareva, M.G. Sharikhin // Slověne = Slovenian. International Journal of Slavic Studies. – 2015. – No. 2. – P. 92–105.

14. Kareva, N.V. The first printed Russian grammar of the French language (1752): on the question of translation principles by V.E. Teplov / N.V. Kareva, M.L. Sergeev // *Bulletin of St. Petersburg State University. Language and Literature.* – 2016. – No. 1. – P. 58–69.
15. Kolobkova, A.A. To the question of the study of the French language in the Russian Empire in the middle of the 18th – early 19th centuries / A.A. Kolobkova // *Values and meanings.* – 2019. – No. 6 (64). – P. 118–130.
16. Kolobkova, A.A. Educational books on the French language in Russia in the 18th – first half of the 19th centuries: monograph / A.A. Kolobkova. – M.: Znanie-M, 2020. – 96 p.
17. Kulyabko E.S. Teplov Vasily Egorovich / E.S. Kulyabko // *Dictionary of Russian writers of the XVIII century.* T. 3: R–Ya. – St. Petersburg, 2010. – S. 228–229.
18. Plats, G.F. Dialogues domestiques = Gespräche von Haussachen = Domestic conversations = Colloquia Domestica. – In *St. Petersburg: Printed at the Imperial Academy of Sciences, 1749.* – 232 p.
19. Consolidated catalog of the Russian book of the civil press of the 18th century. 1725–1800: [in 5 volumes] / ed. collegium: I.P. Kondakov (prev.) and others. – M., 1962–1967. – Volume III. – M., 1966.
20. Teplov, V.E. A new French grammar composed by questions and answers. Collected from the works of Mr. Resto and other grammars, and translated into Russian by the Academy of Sciences translator Vasily Teplov. – St. Petersburg: At imp. AN, 1752. – 2, 454 p.
21. Tyulichev, D.V. Distribution of books published by the Academy of Sciences in Russian in the 50s of the XVIII century. / D.V. Tyulichev // *Book and bookselling in Russia in the XVI–XVIII centuries.* Collection of scientific papers. – L.: Library of the Academy of Sciences of the USSR, 1984. – P. 100–108.
22. Explication de la Grammaire Française avec de nouvelles observations, et des exemples sensibles sur l'usage de toutes ses parties. Dediée a son Altesse le Prince George Troubetskoye par Mr. De Laval Son Precepteur. Explanation of the new French grammar with notes and examples for all parts of the word, attributed to His Excellency Prince Yury Nikitich Trubetskoy from His teacher G-a: Yes [sic!] La Vala. – Printed in St. Petersburg at the Imperial Academy of Sciences in 1752.
23. Restaut, P. Nouvelle et parfaite Grammaire Française. Neue und vollstaendige Franzoesische Grammatic, in Frag und Antwort abgefasset. Aus dem Franzoesischen des Herrn Restaut und andern Anmerkungen der besten Franzoesischen Sprachlehrer zusammen getragen. – Mainz und Frankfurt am Mayn, bei Franz Warrentrapp, 1749.