

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

- Жмакина М.В.** Изучение готовности педагогов к изменениям профессионального взаимодействия в современной школе 5
- Никонов Р.В.** Инфраструктура межкультурного образовательного пространства школы 9
- Омарбекова Н.К., Лопанова Е.В., Абдыкешова Д.Т.** Компетенции как основа стандартизации процедур реализации программ профессионального образования 15
- Сокольников А.Н.** Мотивация изучения дисциплины, как один из важнейших факторов повышения успеваемости студентов 20
- Фирстов В.Г.** Проблемы обеспечения единства общепрофессионального метрологического образования 24

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Батуева И.А., Цзян Цзюнь.** Особенности становления и развития национальной школы с середины XVIII - начала XX века - по настоящее время (на примере Агинского Бурятского округа) 29
- Еременко В.Н., Питкин В.А., Синько О.В., Тихомирова Т.В., Цаава С.В.** Повышение мотивации студентов высших учебных заведений к занятиям физической культуры 36
- Чуйкова Н.А.** Инновационные методики обучения химии в вузе 38
- Федорова Е.П.** Изучение терминов родства в якутском языке (по материалам труда В.Л. Серошевского «Якуты») 41

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Авдеева Т.И., Высококс М.И., Зыкова С.И.** Технология WebQuest в современном образовании 45
- Богданова Е.В.** Моделирование деятельности клубных форм дополнительного образования молодежи 49
- Глоткина А.А.** О некоторых аспектах организации параллельного преподавания первого и второго иностранного языков для гуманитарных специальностей в авиационном вузе 56
- Кузьмина Л.Я., Иванова М.И.** Изучение концепта «судьба» с использованием технологии «диалога культур» в билингвальной школе 60
- Копица В.Н.** Дистанционное обучение английскому языку студентов – бакалавров 65
- Макарова Т.Г., Огнева Т.А.** Стилистическая категория экспрессии как феномен современного англоязычного публичного дискурса (на материале книг и речей Д. Трампа) 68
- Рыбакова Л.В., Неверова Н.В., Иванова Г.А., Белякова В.В.** Аудиовизуальные технологии изучения профессионально-ориентированного английского языка специалистов технических вузов 74
- Тараторин Е.В.** Сущность и специфика эстрадного жанра «Конферанс» 78

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Арзуманян Л.С.** Когнитивно-коммуникативный подход к обучению английской медицинской лексики 85
- Петрова В.И., Гаврилова Т.П.** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов в образовательном пространстве педагогического вуза 89

Учредитель: ООО «Русайнс»

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

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
E-mail: s.p.o@list.ru Сайт: www.spo.expert

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджиев 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; **Лейфа 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; **Фурьева 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 Российской 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; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчueva Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **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; **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; **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

СОСТАВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА:

Аметов Саيرانбек Максатович, ректор Казахского университета инновационных и телекоммуникационных систем (КазИИТУ), д-р тех. наук, проф., академик Национальной инженерной академии Республики Казахстан, академик РАН; **Вучичевич Слободан**, проф., факультет философии, Университет Черногории; **Кропф Фредрик**, декан факультета Монтеррейского университета (США); **Ллой Хуэй**, д-р ист. наук, декан факультета русского языка института иностранных языков, Хайнаньский государственный университет (Китай); **Митрович Любоша**, проф., факультет философии, Университет г. Ниш (Сербия); **Титаренко Лариса Григорьевна**, д-р соци. наук, проф., факультет философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Республика Беларусь); **Чжан Шулуа**, директор Института научной информации Академии общественных наук Китая; **Соколова Галина Николаевна**, д-р филос. наук, проф., заведующий отделом экономической социологии и социальной демографии Института социологии НАН Беларуси (Минск); **Ари Палениус**, проф., директор кампуса г. Керва Университета прикладных наук Лауреа (Финляндия); **Джун Гуан**, проф., зам. декана Института экономики и бизнес-администрирования, Пекинский технологический университет (Китай); **Лан Дашенг**, проф., декан Института экономики и бизнес-администрирования, Пекинский технологический университет (Китай); **Марек Вончожа**, проф., ректор Техно-экономического института в Чешских Будейовицах (Чехия); **Она Гражина Ракаускаене**, проф., Университет им. Миколаса Ромериса (Литва)

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 «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 01.02.2019 Цена свободная

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

<i>Гаспарян Л.А.</i> Роль коммуникативной компетенции в управлении временем врачебной консультации.....	94
<i>Гатаев А.С.-А.</i> Развитие правосознания студентов педагогического вуза	101
<i>Кириченко А.М.</i> Критерии отбора содержания обучения иностранному языку магистрантов педагогического направления	105
<i>Клюшина А.М., Торгашева М.А.</i> Психолого-педагогические особенности процесса адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе в России.....	109
<i>Наумова Н.Н.</i> Специфика экологического образования специалистов туристского бизнеса	113
<i>Чумаров Г.В., Беловолов В.А., Беловолова С.П., Леер В.И., Гузенко А.Ю.</i> Моделирование процесса профессиональной подготовки будущего офицера Войск национальной гвардии Российской Федерации в Военном институте	117
<i>Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.</i> Представление студентов педагогического вуза об имидже современного учителя.....	124

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Набиуллин Р.Р., Филиппов И.В., Гаврилюк К.В.</i> Критерия определения эффективности безопасного движения школьника от дома до школы в городе Казань	129
<i>Перцев В.В.</i> Принцип прочности знаний в русской классической гимназии второй половины XIX века	133
<i>Скрипникова Е.М.</i> Организация участия детей в принятии решений в учреждениях дополнительного образования	138

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Мартынова Н.В., Панова Л.П., Плугина Н.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение многодетных семей.....	145
<i>Мелентьев А.Н., Куликов С.В.</i> Исследование индивидуальных признаков плавучести, связанных с особенностями морфологии строения тела начинающих пловцов	150
<i>Науменко Е.В.</i> Развитие устной речи обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью как одна из ключевых составляющих урока русского языка	154
<i>Шохоев О.В.</i> Проектирование учебно-методического комплекса дисциплины «Воспитание и обучение детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития» и применение в подготовке специальных педагогов.....	161
<i>Чжан Хуай Сян.</i> К вопросу о социальной защите детей, рожденных вне брака: сопоставительный анализ ситуации в России и в КНР	165
<i>Левченко И.Ю., Абкович А.Я.</i> Особенности комплексного обследования детей с двигательными нарушениями в условиях психолого-медико-педагогической комиссии	171

Contents

CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

- Zhmakina M.V.*
The study of the readiness of teachers to change professional interaction in modern school 5
- Nikonov R.V.*
Infrastructure of the school's intercultural educational space 9
- Omarbekova N.K., Lopanova E.V., Abdykeshova D.T.*
Competences as a basis for standardization of procedures for the implementation of vocational education programs 15
- Sokolnikov A.N.*
Motivation to study the discipline, as one of the most important factors in improving student performance 20
- Firstov V.G.*
Problems of ensuring the unity of general professional metrological education 24

TRAINING AND EDUCATION TECHNIQUE

- Batueva I.A., Jiang Jun.*
Features of the formation and development of the national school from the middle of the XVIII - beginning of the XX century - to the present (on the example of the Aginsky Buryat district) 29
- Eremenko V.N., Pitkin V.A., Sinko O.V., Tikhomirova T.V., Tsaava S.V.*
Increasing the motivation of students of higher educational institutions to physical education classes 36
- Chuikova N.A.*
Innovative methods of teaching chemistry in high school 38
- Fedorova E.P.*
The study of kinship terms in the Yakut language (based on the materials of the work of V.L. Seroshevsky "Yakuts") 41

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- Avdeeva T.I., Vysokos M.I., Zykova S.I.*
WebQuest technology in modern education 45
- Bogdanova E.V.*
Modeling the activities of club forms of additional education for youth 49
- Glotkin A.A.*
About some aspects of the organization of parallel teaching of the first and second foreign languages for humanitarian specialties in an aviation higher education institution 56
- Kuzmina L.Ya., Ivanova M.I.*
Studying the concept of "fate" using the technology of "dialogue of cultures" in a bilingual school 60
- Kopitsa V.N.*
Distance Learning English for Students - Bachelor 65
- Makarova T.G., Ogneva T.A.*
Stylistic category of expression as a phenomenon of contemporary English-speaking public discourse (based on the books and speeches of D. Trump) .. 68
- Rybakova L.V., Neverova N.V., Ivanova G.A., Belyakova V.V.*
Audiovisual technologies for the study of professionally-oriented English specialists of technical universities 74

- Taratorin E.V.*
Essence and specificity of the entertainer genre "Conference Effort" 78

PROFESSIONAL EDUCATION

- Arzumanyan L.S.*
Cognitive-communicative approach to learning the English medical vocabulary 85
- Petrova V.I., Gavrilova, T.P.*
Formation of foreign language communicative competence of undergraduate students of non-language faculties in the educational space of a pedagogical university 89
- Gasparyan L.A.*
The role of communicative competence in managing the time of medical consultation 94
- Gataev A.S.-A.*
Development of legal consciousness of students of pedagogical university 101
- Kirichenko A.M.*
Criteria for the selection of the content of teaching foreign language undergraduates of pedagogical direction 105
- Klyushina A.M., Torgasheva M.A.*
Psychological and pedagogical features of the process of adaptation of foreign students to the conditions of study at a university in Russia 109
- Naumova N.N.*
The specifics of environmental education specialists of tourist business 113
- Chumarov G.V., Belovolov V.A., Belovolova S.P., Leer V.I., Guzenko A.Yu.*
Modeling the process of professional training of a future officer of the National Guard troops of the Russian Federation in the Military Institute 117
- Scherbakova E.V., Scherbakova T.N.*
Presentation of students of a pedagogical university about the image of a modern teacher 124

ELEMENTARY EDUCATION

- Nabiullin R.R., Filippov I.V., Gavriluk K.V.*
The criterion for determining the effectiveness of safe schoolchildren from home to school in the city of Kazan 129
- Pertsev V.V.*
The principle of the strength of knowledge in the Russian classical gymnasium of the second half of the XIX century 133
- Skrypnikova E.M.*
The organization of children's participation in decision-making in institutions of additional education 138

SPECIAL PEDAGOGY

- Martynova N.V., Panova L.P., Plugin N.A.*
Psychological and pedagogical support of large families 145
- Melentiev A.N., Kulikov S.V.*
Investigation of individual signs of buoyancy associated with the characteristics of the morphology of the body of novice swimmers 150
- Naumenko E.V.*
The development of oral speech of students with disorders of the musculoskeletal system and mild mental retardation as one of the key components of the Russian language lesson 154

Shokhova O.V.

Designing an educational-methodical complex of the discipline "Raising and teaching children with severe multiple developmental disabilities" and using special teachers in training **161**

Zhang Huai Xiang.

On the issue of social protection of children born out of wedlock: a comparative analysis of the situation in Russia and the PRC **165**

Levchenko I.Y., Abkovich A.Ya.

Features of complex survey of children with motor disorders in the conditions of the psychological and medical-pedagogical commission..... **171**

Изучение готовности педагогов к изменениям профессионального взаимодействия в современной школе

Жмакина Марина Владимировна,
аспирант, Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования (ТОГИРРО),
zmakina.marina@yandex.ru

Статья посвящена проблеме подготовки педагогов к изменениям в современном образовании.

В настоящее время в современном образовании существуют противоречия между острой необходимостью адаптации педагогов к глубоким профессиональным изменениям, обусловленным социальными трансформациями, и практическим отсутствием эффективных форм такой подготовки.

С целью выявления наиболее актуальных проблем системы подготовки педагогов к изменениям, их готовности к трансформациям профессиональной сферы, а также готовности к реализации профессионального взаимодействия в новых, изменившихся условиях, представлены результаты диагностики педагогов школ города Тюмени на готовность к изменениям в профессиональном взаимодействии. На основании полученных результатов, можно определить приоритетные направления реализации целенаправленного воздействия на педагогов с целью оптимизации подготовки к изменениям профессионального взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, формальное, неформальное и информальное обучение, коммуникативная компетенция педагога.

Изучение основных качеств современной образовательной среды, теории и практики подготовки педагогических кадров, повышения уровня их квалификации позволяет выявить противоречие между повышением требований к уровню сформированности профессиональных, академических, социальных компетенций, к навыкам реализации профессионального взаимодействия педагогических кадров и отсутствием эффективных форм подготовки педагогов к установлению эффективного, гармоничного, субъект-субъектного взаимодействия.

Как отмечает М.А. Казакова «профессиональная готовность педагога раскрывается как сложная структура, неотъемлемым элементом которой выступает направленность на совершенствование своей профессиональной деятельности» [1, с.125].

В результате глубоких социальных изменений системы образования возникают многочисленные риски всех структурных компонентов системы, в том числе, системы социального взаимодействия в профессиональной педагогической сфере. «Человек, оказавшись в сети постоянных изменений, находится в состоянии неопределенности, ситуации риска, что вызывает напряженность, снижение эмоционального фона и работоспособности» [2, с.192].

Современная практика подготовки педагога, как правило, осуществляется посредством формального обучения, включает исключительно фрагментарные, эпизодические знания о путях оптимизации системы коммуникативных взаимодействий, целенаправленная система к взаимодействию отсутствует и не используется образовательно-воспитательный потенциал неформального и информального обучения.

Необходимость обеспечения высокого качества подготовки педагогов к кардинальным изменениям образовательной сферы диктуется и внедрением профессиональных стандартов. О. В. Петунин отмечает, что «стандартизация позволяет постоянно следить за обновлением квалификаций и соответствием образовательных программ потребностям рынка труда» [3, с.113], позволяет регулировать взаимодействие между работодателем и работником.

Принимая во внимание недостатки существующей практики подготовки педагогических работников, необходимым является выявление реальных потребностей учителей в поддержке, в процессе оптимизации адаптации педагогов к изменениям системы профессиональных взаимодействий.

С этой целью было проведено анкетирование педагогических работников нескольких образова-

тельных организаций г.Тюмени. На основании интерпретации ответов педагогов, полученных в результате анкетирования, было выявлено, что в качестве основного мотива повышения профессионализма выступает повышение профессионального статуса (50% опрошенных). Другими словами, большая часть педагогов руководствуется внешними мотивами, действует в логике особенностей функционирования современной системы образования, когда повышение квалификации педагога осуществляется преимущественно под давлением руководства образовательного учреждения. В то же время, 30% педагогов в качестве ведущего фактора указывают повышение самооценки, ещё 18% - обновление знаний в профессии. Указанные мотивы относятся к внутренним стимулам, отражают внутреннюю личностную мотивацию педагогов к профессиональному совершенствованию, внутреннюю потребность в получении и обновлении профессиональных знаний, умений и навыков.

Оценивание педагогами собственной готовности к изменениям профессионального взаимодействия показало, что лишь 10% респондентов оценивают уровень собственной готовности к адаптации в обновленную систему профессиональных изменений как высокий, в то же время, больше половины (52%) указывают на неготовность к изменениям. Полученные данные отражают, с одной стороны, низкий уровень готовности педагогов к изменениям, с другой, - осознание недостаточного уровня готовности, острой потребности в повышении уровня навыков адаптации.

Крайне важными в рамках исследования представляются результаты, полученные в отношении оценивания педагогами эффективности различных форм повышения квалификации. Полученные данные отражают тот факт, что все опрошенные педагоги принимают участие в различных формах повышения своего профессионального уровня: в формальной, неформальной и информальной деятельности: 100% педагогов указывают, что знания, умения и навыки, полученные в неформальном и информальном обучении, нашли своё применение в практической деятельности учителя. В свою очередь, лишь 43% педагогических работников полагают, что знания, полученные в процессе формального обучения, пригодились в профессиональной деятельности, 37% полагают, что в практике знания своего применения не нашли. Указанные результаты отражают факт негативного оценивания педагогами современных форм формальной подготовки, эффективности курсов повышения квалификации, а также факт того, что сегодня педагоги активно обращаются к информальным и неформальным формам подготовки.

В процессе выявления позитивных и негативных тенденций развития системы профессионального взаимодействия отмечается, что:

большинство педагогов позитивно воспринимает изменения современной школы, позитивно оценивает внедрение новых форм и методов работы, интерактивных технологий и пр. В качестве негативных тенденций называют застой, «бумажную»

работу, которая, по мнению респондентов, имеет весьма опосредованное отношение к реализации профессиональной деятельности. Полученные результаты отражают высокую мотивацию, готовность педагогов к изменениям.

В качестве главных изменений современной школы педагоги называют усиление требований к реализации образовательно-воспитательного процесса, к разработке программ; повышение прозрачности процесса обучения; изменения в материально-техническом оснащении школы, усилением роли современных информационно-коммуникативных технологий в обучении и, как следствие, - увеличение объёмов информации. Кроме того, респонденты отмечают увеличение функций педагога. В результате подобных изменений, основными качествами современной школы выступает высокая мобильность и высокая степень интеграции образовательно-воспитательных процессов.

В качестве главных функций инновационных процессов в школе респонденты выделяют подготовку обучающихся к постоянно меняющимся условиям современного общества, овладение необходимыми компетенциями, выявление творчески одарённых обучающихся. Кроме того, инновационные процессы в школе призваны решить ряд проблем, включая следующие:

— в сфере функционирования образовательных учреждений: оптимизация системы оценивания знаний учащихся, повышения мотивации к обучению;

— в системе профессионального взаимодействия: развитие личностных качеств педагогов, повышение его квалификации и уровня образования, социальной мобильности.

В то же время, по мнению респондентов, инновационные процессы современной школы влекут за собой и ряд потенциальных угроз, включая усиление непонимания между детьми и педагогами, ориентацию многих работников не на достижение успеха, а на избегание неудачи, отсутствие интереса к саморазвитию и самореализации и пр.

В качестве эффективных средств минимизации рисков усиления негативных тенденций, педагоги называют повышение социальной мобильности, обучение активным, интерактивным методам обучения, минимизации конфликтов.

В процессе выявления портрета педагога, отвечающего требованиям современной школы, в глазах самих педагогов, отмечается следующее: педагоги выдвигают достаточно высокие требования к профессиональному портрету педагогического работника, подчёркивая такие качества, как компетентность, опыт, тактичность, мобильность, высокий уровень образования.

Более того, именно компетентность, мастерство, умение слышать воспитанников выходят, по их мнению, на первый план. Другими словами, педагоги выделяют качества, необходимые для успешной реализации взаимодействия с иными субъектами образовательно-воспитательного процесса, личностные качества, лежащие в основе

формирования коммуникативной компетенции как основы установления взаимодействий.

Принимая во внимание факт признания педагогами необходимости высокой коммуникативной компетенции, учителям было предложено оценить развитие собственных коммуникативных навыков по отдельным индикаторам:

Таблица 1
Критерии сформированности различных индикаторов коммуникативной компетенции

Оценка уровня сформированности коммуникативной компетенции	Эффективное конструирование прямой/обратной связи	Навыки установления контактов с обучающимися, родителями, коллективом	Умения вырабатывать стратегии коммуникативного взаимодействия, совместной деятельности	Умения аргументировать собственную позицию	Владение ораторским искусством
критический	0%	0%	0%	0%	0%
достаточный	31%	31%	31%	65%	73%
оптимальный	69%	69%	69%	35%	27%

Как видно из приведённых данных, большая часть педагогов отмечают достаточно высокий уровень развития таких умений, как умения эффективного конструирования прямой/обратной связи, навыки установления контактов с другими субъектами профессионального взаимодействия. В то же время, отмечается недостаточный уровень развития навыков аргументировано излагать собственную позицию, владения ораторским искусством.

Принимая во внимание выявленные направления профессиональной подготовки педагогов в отношении повышения уровня сформированности коммуникативной компетенции, целесообразным представляется выявление оптимальных путей работы в отношении повышения умений аргументировано излагать собственную позицию, навыков ораторского искусства. В качестве оптимальных инструментов достижения поставленных целей педагоги называют следующие: методические консультации (34%), посещение занятий опытных педагогов (34%), знакомство с передовым педагогическим опытом (56%), внедрение инновационных форм подготовки (64%).

Систематизируя результаты, полученные в результате опроса педагогов, можно сделать следующие общие выводы:

1. все педагоги указывают на необходимость повышения уровня подготовки к меняющимся условиям системы профессионального взаимодействия;
2. отмечается усиление роли неформального и информального обучения в процессе профессионального саморазвития при одновременном паде-

нии авторитета формальных форм подготовки. Соответственно, в процессе обеспечения подготовки педагогов к изменениям следует в полной мере использовать потенциал неформальной и информальной форм подготовки, как завоевавших доверия педагогов;

3. современная школа характеризуется многочисленными трансформациями, причём, инновационные процессы способствуют как решению ряда актуальных проблем, так и таят в себе определённые риски, включая риски усиления непонимания между педагогом и обучающимся, отсутствие интереса к развитию и саморазвитию и пр. Минимизации указанных рисков способствует повышение социальной мобильности, обучение активным, интерактивным методам обучения, минимизация конфликтов. Соответственно, указанные направления должны стать приоритетными в процессе реализации подготовки педагогов;

4. педагоги выдвигают достаточно высокие требования к профессиональному портрету учителя, в частности, указывают на необходимость высокого уровня развития личностных качеств, формирующих коммуникативную компетенцию педагога;

5. в структуре коммуникативной компетенции педагога наиболее уязвимыми выступают такие умения, как навыки аргументировано излагать собственную позицию, владение ораторским искусством;

6. эффективными формами преодоления выявленных недостатков выступают внедрение инновационных форм подготовки, знакомство с передовым педагогическим опытом, обмен опытом.

Принимая во внимание выявленные недостатки существующей практики подготовки педагогических работников, а также реальные потребности учителей в поддержке, в процессе оптимизации адаптации педагогов к изменениям профессионального взаимодействия, целесообразной представляется разработка модели, которая позволит непосредственно на месте, в школе, подготовить педагогов к изменениям профессионального взаимодействия.

Литература

1. Казакова, М.А. Диагностика готовности субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников к профессиональному саморазвитию / М.А. Казакова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2016. – №3. – С.123 – 128.
2. Кандаурова, А. В. Методологические подходы к изучению изменений социального взаимодействия в педагогической деятельности / А.В. Кандаурова // Вестник Омского государственного аграрного университета. – 2016. – № 3 (23). – С. 292 – 298.
3. Петунин, О.В. Профессиональный стандарт и повышение квалификации педагогов / О.В. Петунин // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педаго-

гика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – №. 3. – С. 113 – 116.

The study of the level of readiness of teachers to changes in professional interaction in modern school

Zhmakina M.V.

Tyumen region state Institute of regional education development
The article is devoted to the problem of training teachers to changes in the modern education.

There are now contradictions between the acute need to adapt teachers to profound professional changes caused by social transformations, and the practical lack of effective forms of such training in the modern education.

The survey among teachers of Tyumen schools was conducted in order to identify the most relevant problems in the system of training teachers for changes, their readiness for the transformation in the professional sphere, as well as readiness for the realization of the professional interaction in the new, changed conditions.

Key words: professional interaction, formal, non-formal and informal learning, communicative competence of the teacher.

References

1. Kazakova, M.A. Diagnostics of readiness of subjects of the educational process of professional retraining of pedagogical workers for professional self-development / M.A. Kazakova // Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies. - 2016. - №3. - P.123 - 128.
2. Kandaurova, A.V. Methodological approaches to the study of changes in social interaction in educational activities / A.V. Kandaurova // Bulletin of Omsk State Agrarian University. - 2016. - № 3 (23). - p. 292 - 298.
3. Petunin, O.V. Professional standard and professional development of teachers / O.V. Petunin // Bulletin of the Kostroma State University. N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics. - 2015. - №. 3. - p. 113 - 116.

Инфраструктура межкультурного образовательного пространства школы

Никонов Руслан Викторович,

кандидат педагогических наук, директор, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением английского языка», gusnikonov@mail.ru

Статья посвящена обсуждению проблемы конструирования образовательного пространства средней общеобразовательной школы, которая, как доказывает автор, в современных условиях, все более ориентируется на культуротворческую функцию школьного образования. По мнению автора, это возможно осуществить посредством синтеза подходов, предполагающих психолого-педагогическое, культурологическое, философско-эстетическое осмысление данного феномена, итогом чего является организация образовательного процесса, в котором культура представлена не как отдельный предмет, а образовательное пространство, включающее комплекс сфер, направленных на стимулирование становления личности, способной к самостоятельному культурному творчеству. Новизна статьи заключается в проведении последовательного доказательства того, что инфраструктура образовательного пространства школы включает в себя области внутреннего и внешнего взаимодействия, учебной деятельности и межкультурных связей, а также духовности, которые способствуют становлению и развитию личности учеников, а также их интеграции в широкое межкультурное пространство. Ведущая мысль автора заключается в том, что условием жизнедеятельности современного образовательного пространства языковой школы является сохранение дихотомии, при которой представители разных групп сохраняют присущие им особенности, но в то же время объединяются в единое общество на равно значимых для них основаниях, в фундаменте которых находятся принятие социокультурного многообразия, позитивная социальная идентичность, толерантность.

Ключевые слова: школьное образование, образовательное пространство, общеобразовательная школа, межкультурное пространство, становление личности, толерантность.

Введение. Актуальной задачей современного общего образования является формирование условий, максимально способствующих воспитанию личности, готовой вести продуктивное взаимодействие с иными культурами и их представителями, проводить обмен культурными ценностями, уметь транслировать смыслы культуры. Решению этой задачи должно способствовать совершенствование образовательного пространства, в котором проходит процесс взаимодействия различных культур. Перспективной формой образовательного учреждения, на площадке которого возможно выполнение этих задач, является языковая школа, выполняющая роль центра диалога культур. Здесь особенно востребован поиск моделей, адекватных требованиям, предъявляемым к учреждениям образования, нацеленным на формирование межкультурной компетентности учащихся. Таким образом, в современных условиях значимым является проведение целенаправленного конструирования образовательной среды языковой школы, нацеленной на формирование углубленных знаний предмета в условиях интенсификации межкультурного взаимодействия.

Степень исследованности. Данное направление подверглось изучению в исследованиях С. Бондыревой [1], А. П. Валицкой [2], С. Гершунского [3], В. Гинецинского [4], А. В. Жукова [5], Н. Б. Крыловой [9], Б. Серикова [11], В. Слободчикова [12], И. Фрумина [15], Б. Эльконина [16], которые считают, что образовательным пространством является территория, связанная с образовательными процессами, протекающими в ее границах. Таким образом, можно заключить, что образовательное пространство языковой школы представляет собой совокупность взаимодействующих с педагогами и учащимися внутришкольных образовательных пространств.

Методология исследования образовательного пространства базируется на результатах исследований Н. Б. Крыловой [9] и А. П. Валицкой [2]. Например, согласно заключениям Н. Б. Крыловой, школьное образовательное пространство должно обеспечивать отношение учащегося и учителя как к школе, так и к процессу обучения в ней [9, с. 51]. Оно, согласно этому автору, должно быть нацелено на формирование стилей и типов учебной деятельности педагогов и учащихся, должно формировать мотивацию их обучения, межличностного

взаимодействия, культурных практик. По мнению А. П. Валицкой, школа является особым многомерным пространством, где поселилось детство, где оно живет в зданиях, интерьерах классов, коридоров, лестничных маршей и залов [2]. Все это создает специфический мир школы, замкнутый на учащихся и педагогах и открытый в окружающую социальную среду, то есть пространство города, страны.

Обсуждение. Опираясь на методологию вышеупомянутых авторов, на базе средней общеобразовательной школы № 49 г. Читы, мы предприняли попытку создать особую микросреду, объединяющую детей и учителей, для которой характерны следующие качества: творческий подход к обучению и воспитанию, возможность вносить коррективы в содержание и организацию учебно-воспитательного процесса; высокий уровень общей культуры, интеллигентность; поликультурность, в т.ч. общение на разных языках; доброжелательное отношение к людям, способность положительно влиять на духовное и нравственное состояние и развитие личности. Межкультурное образовательное пространство школы призвано благоприятствовать развитию культуры находящихся в ней участников образовательного процесса. Одна из составляющих общей культуры – культура внутришкольная. Через нее создается имидж школы [3].

Оформление пространства школы должно соответствовать запросам и потребностям ученика, должно стимулировать развитие его творческих способностей. Одним из таких запросов является потребность учащихся в создании и функционировании предметно-эстетической среды, формирующей отношение к школе как к «своему» жизненному пространству. К функциям, выполняемым таким пространством, относятся способность будоражить воображение за счет изящества и чистоты форм, художественного совершенства, «шлифовать» чувства и «чеканить» вкус, формировать у детей вкус к выбору и преобразованиям условий их жизни. Поэтому образовательная организация стремится сформировать свое жизненное пространство учащихся так, чтобы способствовать трансформации его в языковое, межкультурное образовательное пространство общеобразовательной школы. Задачей является формирование такой пространственной модели, которая была бы способна обеспечить педагогов, учащихся и родителей ясным видением образа школы, давать представление о том, какие воспитательные функции выполняет каждый элемент этого пространства [5, с. 95].

Внутришкольная культура формирует коллективное чувство ответственности за качество работы, за ее конечные результаты. Это довольно сложная система, включающая в себя целый ряд подсистем: взгляд на ребенка и отношение к нему; понятие о миссии и предназначении школы; систему поведения педагогов; систему управления учебным учреждением; систему отношений участников образовательного процесса к уроку; понимание и трактовка роли учителя и ученика в учеб-

ном процессе; идеология воспитания; модель выпускника. Внутришкольная культура – выражение ценностей, преобладающих в школе [12, с. 201].

Проектирование культурной среды школы является приоритетным направлением в нашей деятельности. Решение этой сложной задачи возможно через разрешение целого ряда противоречий, возникающих между участниками образовательного процесса: нередко остается неясной общая цель работы; у части педагогов нет достаточных навыков внутренней культуры, педагогического и учебного общения; могут существовать большие различия между оценкой и самооценкой участников процесса [15, с. 12]. Думается, что в решении этого круга проблем большую роль может сыграть следование старым и создание новых школьных традиций как условие идентификации участников образовательного процесса со школой («Я горжусь школой, в которой учусь (работаю) – я горжусь собой»). Кроме того, следование добрым традициям обеспечивает связь времен, поколений, а, следовательно, обеспечивает приобщение к культуре. Среди таких традиций можно отметить, например, погружения в культуру [5, с. 90]. Смысл культурологического погружения как технологии – в углубленном изучении культуры разных стран, времен и народов, в осмыслении, в «проживании» исторической эпохи изнутри, в ощущении периода всеми каналами восприятия – визуальным, аудиальным, кинестетическим. В создании же информационного пространства особая роль принадлежит библиотечно-информационному центру. Спецификой библиотеки школы является то, что она одновременно должна выполнять функции и собственно учебной, и специальной, отвечающей характеру научно-исследовательской деятельности. Библиотека должна осуществлять набор, анализ и создание базы данных научно-методической информации, направленной на развитие школы. Ведущей функцией библиотеки является формирование единого информационного пространства, которое обеспечивает условия поиска и сбора информации и гарантирует всем участникам образовательного процесса свободный доступ к знаниям [13].

Информационная деятельность библиотеки включает в себя следующие компоненты: 1) комфортная библиотечная среда, оптимальная организация библиотечного пространства; 2) библиотечные исследования – систематическое изучение спроса пользователей; 3) библиотечные информационные ресурсы (различные виды носителей): бумажные, видео-, аудио-, компьютерные; 4) информационная культура работников библиотеки; 5) библиотечные информационные услуги; 6) продвижение образовательно-информационных возможностей [11].

В формировании информационной культуры учащихся библиотека может играть одну из ведущих ролей, так как чтение по-прежнему является основополагающим элементом культуры в мире разнообразных средств массовой информации. Детская информационная культура – это особая субкультура, имеющая свою специфику, связан-

ную с самой природой детства. Адаптация в постоянно меняющемся мире требует самосознания и творчества, способности к непрерывному саморазвитию. Наличие информационной культуры облегчит ребенку процесс обучения и адаптации к постоянно меняющимся условиям.

Таким образом, постоянное развитие библиотеки, систематическое пополнение книжного фонда литературой, обеспечивающей потребности научно-исследовательской деятельности и развития внутренней культуры участников образовательного процесса, является одним из самых существенных условий развития гимназии и создания творческой образовательной среды. Пополнение книжного фонда необходимо вести с учетом ориентации школы на гимназическое образование, которое предусматривает углубленное изучение точных и естественных наук, введение предметов логики, философии, культурологии. Пополнение книжного фонда и подписная политика должны идти по следующим направлениям: 1) научные журналы; 2) литературные издания в области культурологии, философии, истории и географии (в том числе зарубежных стран); 3) современные издания и учебники по экономике, логике, риторике; 4) энциклопедические издания; 5) литература на иностранных языках; 6) электронные средства обучения, медиатека.

Значимым компонентом внутреннего пространства школы должны стать так называемые «зоны развития»: кабинет врача, стоматологический кабинет, кабинет охраны зрения, кабинет психологической службы, комната психологической разгрузки, зал для занятий кинезитерапией и суставной гимнастикой, библиотека и читальный зал, английский холл, картинная галерея, столовая и буфет, актовый зал, мастерские детских творческих объединений. Учитывая ограниченность помещений школы, необходимо так спланировать «зоны развития», чтобы можно было максимально обеспечить их многофункциональное использование. Говоря о внутришкольном пространстве как о предметно-эстетической среде образовательной организации, необходимо учитывать педагогическую целесообразность компонентов школьной среды. К таким компонентам, обладающим воспитательной функцией, относят не только внешний вид здания, обстановку вестибюля, двора, классов, но и манеру учителей одеваться, да и все, с чем сталкиваются ученики ежедневно.

Начнем со школьного двора. Здесь начинается складываться эстетический образ школы, который сформирован общением с природой, имеющей важное значение для духовного развития ребенка. Поэтому вокруг школьного здания посажено много кустов и деревьев [5, с. 54]. Здесь на зеленых лужайках дети могут отдохнуть и расслабиться. Рядом располагаются игровые и спортивные площадки, где каждый учащийся имеет возможность для занятий спортом и подвижными играми. Школьные вывески на русском и английском языках заметны издали, и центральная надпись приглашает в школу: «Welcome!». Вывески

оформлены в приятных голубых тонах, а символ школы (ее логотип) свидетельствует о языковом профиле школы [16].

Школьное здание просторное и состоит из трех помещений: основного здания, старой и новой пристроек. Среда нашей образовательной организации позволяет сосуществовать взрослым и детям. У нас есть вестибюль под названием «Площадь культур». Детям необходимо свободное пространство, чтобы встретиться, привести себя в порядок, здесь они играют, ожидают, радуются встречам. Данный проект появился благодаря воплощению дизайнерской идеи соединения трех культур: русской, английской и французской. Формирование особых пространств, связанных с презентацией этих различных культур и языковых зон, имеет целью организовать оптимальное проведение школьных перемен не только для отдыха, но и для воспитания. Основой этого разделения является планирование с учетом индивидуально-психологических, физиологических и ситуативных потребностей учащихся. Для этого многочисленны школьные помещения и площадки, среди которых ребенок должен хорошо ориентироваться, подписываются английским языком. Здесь же размещаются указатели со стрелками. Также на стенах коридоров и классов располагаются афоризмы, пословицы и поговорки, которые дают советы, например: лучше позже, чем никогда. Именно так у детей, которые обладают высокой чувствительностью к объему и пространственной геометрии, вызываются неожиданные ощущения, чем повышается интерес к событиям, происходящим в школе. Эту же цель преследует игра с цветом, который создает специфический климат в школе. Каждый уголок в школе имеет свое «лицо» и индивидуальность, для чего всем помещениям, холлам, коридорам, кабинетам, учительской заданы свои темы оформления: «Биг Бэн», «Почетный караул», «красный двухэтажный автобус», «уличные фонари».

Разработаны стилизованные предметы декора: камин в «Читальне», замки и бутафория "Хогвартса". Особое место занимают национальные темы, такие как оформление в стиле столиц России, Англии и Франции [15].

Таким образом, предметно-эстетическая среда обладает значительным потенциалом воспитания, куда входят возможности этой среды, формируемой мероприятиями, во время которых намечается профессиональное становление учащегося; культурный, накапливается культурный багаж ребенка за счет взаимодействия с ВУЗами региона и России, а также за счет участия в международных конкурсах, таких как FLEX, Британский Бульдог, Золотое Руно, за счет независимого внешнего аудита знаний по английскому языку через международные экзамены TOEIC, TOEFL, IELTS.). Также этому способствует участие школьников в научно-практических конференциях муниципального, регионального и федерального уровней, участие администрации школы и учителей в ежегодной онлайн-конференции «Управленческая весна», ор-

ганизация и проведение муниципального фонетического конкурса на иностранных языках. Большое значение имеет проведение стажировочных площадок для учителей Забайкальского края, Алтайского края, Иркутской области, республики Бурятия, Хабаровского края [16].

Кроме этого, формирование предметно-эстетической среды общеобразовательной школы должно дополняться совокупностью, которую представляют собой дизайнерские решения в отношении расположения предметов, сопровождающих повседневную жизнь коллектива, таких как картины, фотографии, различные детали интерьера, находящиеся в фойе, в британском холле, в библиотечной зоне, в учительской; в отношении расположения символов школы, различных детских объединений и клубов (РДШ, Родничок), эмблем проектов школы ("Межкультурное образовательное пространство школы», «Сетевое межкультурное образовательное пространство школы»). Сюда же входят средства визуальной информации, расположенные в школе, аксессуары различных праздничных событий, оформление актов зала к разным праздникам.

Таким образом, моделирование образовательного пространства школы позволяет нам определить ее уклад, который, по определению Н. Б. Крыловой, является важнейшим показателем качества образовательной деятельности. Это отличает нашу школу от иных образовательных учреждений, так как наряду с универсальными критериями мы учитываем специфические, характерные только для нашей школы показатели. К ним относятся особенности стиля взаимодействия учителей и учеников, духовная основа их взаимоотношений, набор содержательных событий школьной жизни, характеристика среды, культурных и нравственных традиций, внутренних организационных норм и правил, специфики взаимодействия между родителями, местным социумом и школой. Характеризующий школьную жизнь МОУ СОШ № 49 г. Читы уклад сформирован общими усилиями разных групп людей. В результате их деятельности произошла со-организация таких элементов учебно-воспитательного процесса, задавшая специфику жизнедеятельности указанного сообщества. Включение ученика в это сообщество способствует восприятию им ряда видов деятельности и практик, но главное – это влечет восприятие особой системы ценностей, которые приобретают устойчивый характер и в результате становятся жизненной позицией. Принятие или непринятие формируемых школой ценностей неизбежно влечет за собой изменение в качестве жизни школы, так как те ученики, которые принимают их и имеют высокий уровень мотивации, существенно влияют на школьные показатели качества.

Помимо рассмотренного нами внутреннего пространства, на развитие внутришкольной жизни влияет также и внешнее образовательное пространство школы, непосредственно связанное с окружающей школу средой. Внешний социум оказывает существенное влияние на направленность

развития школы, на ее деятельность, определяет границы возможностей. Как пишет А. М. Моисеев [10], «социум создает, учреждает школу как социальную организацию, дает ей определенный статус, компетенцию, права и обязанности, дает оценку ее деятельности; социум, ситуация в нем всегда образует некий общий социальный фон жизнедеятельности школы (более или менее благоприятный для этой жизнедеятельности), в том числе то, что в отечественной психологии получило наименование «социальная ситуация развития ребенка»; социальная среда всегда имеет определенные ожидания от школы, становится источником требований к ней, формирует и предъявляет школе социальный заказ на образование; социальная среда выступает источником необходимых для нормальной жизнедеятельности школы ресурсов; в социуме школа может найти контрагентов и партнеров, необходимых для решения ее задач, «потребителей» ее продукции – выпускников, получивших образование; современная внешняя среда школы конкурентна, в ней представлены различные организации, конкурирующие со школой; социальная среда порождает факторы, действующие на школу дестабилизирующе и негативно». Внешнее пространство школы создается группами клиентов, заказчиков, потребителей, пользователей, поставщиков ресурсов (меценатов, спонсоров, инвесторов), создателями мнения, партнерами, конкурентами, то есть любыми людьми группами, организациями, требующими внимания.

Таким образом, инфраструктура образовательного пространства школы, представляет собой комплекс внешних и внутренних переменных, среди которых выделяются региональные особенности экономики, культуры, социального устройства, особенности семейной жизни, этнического состава территорий, направляющих ее развитие [8, с. 93]. Однако важно, что на региональном уровне востребованы школы, обладающие собственным имиджем и оригинальными образовательными программами, отличающимися от других укладом и традициями.

Поэтому для организации образовательного пространства школы важно учитывать не только содержание, активность и функциональную нагрузку формальных пространственных структур, но и их содержание, формирующее культурное и духовное пространство школы. Под культурным пространством понимается особая «питательная среда», являющаяся источником знаний о региональной истории, судьбе замечательных людей, о легендах и преданиях, в совокупности открывающих путь к мировой истории. В этом случае школа выполняет функцию упорядочения корпуса многочисленных знаний и сведений, превращения этой информации в знание, организованное в соответствии с критериями смысла, подлинности, ценности. Под духовным пространством школы понимается сфера высших ценностей учащихся и педагогов, объединенных стремлением к поиску ответов на самые важные вопросы о том, кем мы являем-

ся, в какие идеалы мы верим, к чему нам необходимо стремиться. Именно это пространство открывает школьные двери во внешний социум и культуру. Оно добывается совместными усилиями и направляется в соответствии с учебным планом на каждого учащегося с учетом его возраста и тематических интересов. Именно организация этого пространства позволяет школе формировать современные технологиями, позволяющими осуществлять сбор разнообразной информации, но и сознательно и ответственно анализировать ее, формируя собственное представление о своем месте в этом мире¹.

Таким образом, проведенный анализ инфраструктуры образовательного пространства средней общеобразовательной языковой школы показывает, что одной из важнейших задач современного образования является организация пространственной сферы, которая была бы ориентирована на стимулирование такого становления личности учащегося, которое бы соответствовало не только его познавательным возможностям, но и модели и образу мира, особенностям его личности.

Выводы:

1. Современный уровень развития образования требует организации образовательного процесса, ориентированного на культуротворческую функцию школьного образования. Это возможно осуществить посредством синтеза подходов, предполагающих психолого-педагогическое, культурологическое, философско-эстетическое осмысление данного феномена, итогом чего является организация образовательного процесса, в котором культура представлена не как отдельный предмет, а образовательное пространство, включающее комплекс сфер, направленных на стимулирование становления личности, способной к самостоятельному культурному творчеству.

2. Конструирование образовательного пространства школы должно ориентироваться на ценностные запросы личности ученика и педагога, родителей и общественности, а также быть связанным с возрастными особенностями и этапами образовательной деятельности, определяться специфическими образами мира, характерными для обучающихся различных возрастов. Инфраструктура образовательного пространства школы включает в себя области внутреннего и внешнего взаимодействия учебной деятельности и межкультурных связей, а также духовности, которые способствуют становлению и развитию личности учеников, а также их интеграции в широкое межкультурное пространство.

3. Условием жизнедеятельности современного образовательного пространства языковой школы является сохранение дихотомии, при которой представители разных социальных и этнических групп сохраняют свои, присущие только им осо-

бенности, но в то же время объединяются в единое общество на равно значимых для них основаниях, в фундаменте которых находятся признание и принятие социокультурного многообразия, позитивная социальная и гражданская идентичность, развитая толерантность.

Литература

1. Бондырева С. К. Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств // Мир образования – образование в мире. 2001. № 2. С. 3–22.

2. Валицкая А. П., Антонова О. А., Жигалко Е. А. Урок как событие культуры. Сценарии: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 32 с.

3. Гершунский Б. С. Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования: В 2-х т. М., 1990. Т. 1–2. С. 132

4. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии: учебное пособие. СПб., 1997. 356 с.

5. Жуков А. В., Жукова А. А., Власова К. Е. Возрождение национальной культуры и процессы миграции среди немцев в Забайкальском крае // Известия Иркутского гос. ун-та. Сер. Политология. Религиоведение. 2015. Т. 11. С. 87–96.

6. Жуков А. В., Жукова А. А. Причины и факторы возникновения и распространения мифологических образов Китая у населения Забайкалья // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 3-1(41). С. 54–58.

7. Жуков А. В. Формирование религиозно-мифологического мировоззрения и мифы о религиозности // Вестник Читинского государственного университета. 2010. № 3. С. 27–33.

8. Конасова Н. А. Социально-педагогический потенциал образования и оценка его результативности // Народное образование. 2010. № 9. С. 93–103.

9. Крылова Н. Б. Школьный уклад – какое качество образования мы создаем? // Народное образование. 2010. № 6. С. 33–37.

10. Моисеев А. М. «Стратегическое управление на основе анализа внешней среды» // Народное образование. 2010. № 9. С. 120–131.

11. Сериков Б. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 11–13.

12. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. М., 1997. Вып. 7. С. 183.

13. Социокультурная среда Забайкалья. Забайкальские казаки и их потомки: учеб. Пособие / А. В. Жуков А. В., И. Г. Пешков. -Чита: ЗабГУ, 2014. -175 с.

14. Социокультурная среда Забайкалья: специфика формирования / Бушуева Е. С., А. В. Жуков. Чита: ЗабГУ, 2012. 170 с.

¹ Валицкая А. П.. Новая школа России: культуротворческая модель: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 146 с.

15. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 12-14.

16. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994. 289 с. С. 61.

17. Zhukov A.V., Zhukova A.A. Methodological Features of Study and Development of «Ethnic Cultures» Images in China // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 5. С. 1321-1330.

**Infrastructure of the school's intercultural educational space
Nikonov R.V.**

High comprehensive school No. 49 with profound studying of English

Article is devoted to condemnation of a problem of designing of educational space of high comprehensive school which as proves the author, in modern conditions, more and more is guided by culture-making function of school education. According to the author, it is possible to carry out it by means of synthesis of the approaches assuming psychology and pedagogical, cultural logical, philosophical and esthetic judgment of this phenomenon, a result of what is the organization of educational process in which culture is presented not as a separate subject, and the educational space including a complex of the spheres directed to stimulation of formation of the personality capable to independent cultural creativity. The novelty of article consists in carrying out the consecutive proof that infrastructure of educational space of school includes areas of internal and external interaction, educational activity and cross-cultural communications and also spirituality which contribute to formation and personal development of pupils and also their integration about wide cross-cultural space. The keynote of the author is that a condition of activity of modern educational space of language school is preservation of a dichotomy at which representatives of different groups keep features inherent in them, but at the same time unite in uniform society on the bases, equally significant for them, in which base are adoption of sociocultural variety, positive social identity, tolerance.

Keywords: school education, educational space, comprehensive school, cross-cultural space, formation of the personality, tolerance.

References

1. Bondyreva S. K. The development of psychological and pedagogical interaction in the educational space of the Commonwealth of Independent States // World of education - education in the world. 2001. № 2. S. 3-22.
2. Valitskaya A.P., Antonova O.A., Zhigalko E.A. A lesson as a cultural event. Scenarios: a teaching aid. SPb. : Publishing House of the RSU. A.I. Herzen, 2006. 32 p.
3. Gershunsky B. S. Theoretical-methodological and applied problems of development of a unified system of continuous education: In 2 tons. M., 1990. V. 1-2. Pp. 132
4. Ginetsinsky V.I. The propaedeutic course of general psychology: study guide. SPb., 1997. 356 p.
5. Zhukov A.V., Zhukova A.A., Vlasova K.E. Revival of the national culture and migration processes among the Germans in the Trans-Baikal Territory // Izvestiya Irkutsk gos. un-that. Ser. Political science. Religious studies. 2015. Т. 11. S. 87-96.
6. Zhukov A.V., Zhukova A.A. The causes and factors of the emergence and spread of the mythological images of China among the population of Transbaikalia // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice. 2014. № 3-1 (41). Pp. 54-58.
7. Zhukov A.V. Formation of the religious-mythological worldview and myths about religiosity // Herald of the Chita State University. 2010. No. 3. P. 27-33.
8. Konasova N. A. Social and pedagogical potential of education and evaluation of its effectiveness // Public Education. 2010. No. 9. P. 93-103.
9. Krylova N. B. Schooling — what quality of education do we create? // Public education. 2010. No. 6. P. 33-37.
10. Moiseev A. M. "Strategic management on the basis of the analysis of the external environment" // Public Education. 2010. No. 9. P. 120-131.
11. Serikov B.V. Personality-oriented education // Pedagogy. 1994. № 5. S. 11-13.
12. Slobodchikov V. I. Educational environment: the realization of the goals of education in the cultural space // New values of education. M., 1997. Issue. 7. P. 183.
13. Sociocultural environment of Transbaikalia. Transbaikalian Cossacks and their descendants: studies. Manual / A. V. Zhukov A. V., I. G. Peshkov. -Chita: ZabGU, 2014. -175 p.
14. The socio-cultural environment of Transbaikalia: the specifics of the formation / Bushueva E. S., A. V. Zhukov. Chita: ZabGU, 2012. 170 p.
15. Frumin I.D., Elkonin B.D. Educational space as a developmental space // Questions of psychology. 1993. № 1. S. 12-14.
16. Elkonin B.D. Introduction to developmental psychology. M., 1994. 289 p. P. 61.
17. Zhukov A.V., Zhukova A.A. Ethnic Cultures Images in China // IEJME: Mathematics Education. 2016. Vol. 11. No. 5. P. 1321-1330.

Компетенции как основа стандартизации процедур реализации программ профессионального образования

Омарбекова Назгуль Какеновна

ст. преподаватель, кафедра информатики и биостатистики, Карагандинский государственный медицинский университет, nas_nk@mail.ru

Лопанова Елена Валентиновна

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, психологии и социальной работы, Омская гуманитарная академия, evlopanova@gmail.com

Абдыкешова Дамеш Тишбаевна

ст. преподаватель, кафедра информатики и биостатистики, Карагандинский государственный медицинский университет, Abdykeshova@kgmu.kz

Образование играет важную роль в развитии личности и общества. Оно является одним из средств развития человечества. В условиях современного глобализирующегося мира, для которого характерны противоречия между глобальным и локальным, всеобщим и индивидуальным, традициями и современностью, духовным и материальным, образование призвано стать одним из средств решения проблем XXI века. Современная тематика управления отраслью образования должна выработать новые образовательные методы и подходы, а также новую технологию процесса получения знаний. Поэтому все большее значение приобретает обращение к компетентностному подходу, рассмотрению его как связующего звена между образовательным процессом и реальными требованиями общества.

Ключевые слова: образование, компетенция, развитие, глобализация, структура.

Введение

В условиях реформирования образования, приближения ее к мировым стандартам, особую актуальность приобретает введение компетентностного подхода в систему отечественного образования, выяснение его сущности и особенностей, а это в свою очередь, ведет к заинтересованности этой проблематикой и всестороннему ее изучению.

Проблеме компетентностного подхода в образовании, сущности понятий «компетентность» и «компетенция» посвящено немало научных трудов. Поскольку компетентность выступает как междисциплинарная категория, ее исследованием занимаются представители различных отраслей знаний: философы, педагоги, психологи, социологи, экономисты, филологи и другие ученые. К рассмотрению вопроса компетентностного подхода в образовании одними из первых обратились западноевропейские исследователи, однако их труды посвящены преимущественно описанию структуры компетенций и компетентности.

Среди современных публикаций следует отметить отрасль, посвященную мировому опыту внедрения компетентностного подхода в высшем образовании, где определены и проанализированы проблемы и недостатки его применения. Учеными выделены этапы становления компетентностно ориентированного образования, рассматривается реализация компетентностного подхода в рамках Болонского процесса, а также исследуется практика его применения в США.

Теоретическому анализу понятий «компетенция» и «компетентность», их сравнению, определению общих и отличительных черт посвящено публикации второй половины 2010-х годов. Внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования, анализ отечественного законодательства в контексте его реализации, а также авторская методика практического внедрения управленческого механизма предоставления компетентностного образования освещены в исследованиях теоретиков рассматриваемой проблемы. Однако, несмотря на наличие определенного количества публикаций по этой проблеме, компетентностный подход в образовании требует дальнейшего всестороннего и глубокого исследования [1, с. 356].

Целью статьи является определение сущности компетентностного подхода для современной системы образования и анализ понятий «компетентность» и «компетенция». Для исследования сущности компетентностного подхода применен ряд общенаучных и специальных методов научного познания, в частности, анализа и синтеза, проблемно-хронологический, системно-структурный и сравнительный.

Компетентностный подход в образовании

Компетентностно ориентированное образование начало формироваться в 70-х годах прошлого века в США. Однако истоки этого процесса можно найти еще в эпоху Просвещения, когда европейское общество стало на путь капиталистических преобразований. Система образования стран Западной Европы была ориентирована на удовлетворение потребности промышленного производства в квалифицированных специалистах. С развитием науки и техники постиндустриальное общество столкнулось с проблемой нехватки специалистов, которые способны быстро адаптироваться к изменениям и совершенствовать свои знания. Это стало причиной обращения европейского образования компетентностного подхода.

Приводят такие причины введения компетентностного подхода в образовании: тенденция интеграции и глобализации мировой экономики; необходимость гармонизации структуры европейского высшего образования в связи с Болонским процессом; изменение образовательной парадигмы; разнообразие понятийного содержания термина «компетентностный подход»; указания органов управления образованием [2, с. 104].

По мнению некоторых ученых, причины повышенного интереса к понятиям «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» обусловлены: необходимостью разработки новой концепции образования, которая отражала бы изменения, направленные на воссоздание таких свойств личности, как мобильность, динамизм, конструктивность, профессионализм; поиском новых подходов к определению целей, разработки содержания и организации образования; потребностью модернизации общего и профессионального образования с целью ее соответствия запросам общества и потребностям личности.

Компетентностный подход связан с идеей целенаправленности и целенаправленности процесса обучения [3, с. 256], по которым компетенции задают высший, общий уровень умений и навыков, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения).

Компетентностный подход – это метод моделирования результатов обучения и установление их как норм качества высшего образования. Другие исследователи рассматривают компетентностный подход как приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

В целом компетентностный подход в образовании можно рассматривать как направленность образовательного процесса на получение, развитие и совершенствование компетенций и компетентности.

Исследователи выделяют три этапа становления компетентностного подхода в образовании. Первый этап приходится на 60-70-е годы XX века и связан с введением в научный аппарат категории «компетенция», а также с созданием предпосылок для выделения понятий «компетенция» и «компетентность».

В 1970-1990-х годах, на втором этапе, категории «компетенция» и «компетентность» начинают использовать в теории и практике изучения языка, в частности иностранного. Значительное внимание уделяется разработке содержания понятий «социальные компетенции» и «социальная компетентность». Для этого этапа характерным является не только исследование самих компетенций (исследователи выделяют от 3 до 37 ее разновидностей), но и попытки организовать обучение таким образом, чтобы формирование компетенций стало конечным результатом процесса обучения [4, с. 112; 5, с. 297].

Третий этап становления компетентностного подхода в образовании характеризуется процессом его институционализации, интеграции в национальные образовательные системы, а также внедрением этого подхода в рамках Болонского процесса. В настоящее время ведущие международные организации, в частности ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ПРООН, Совет Европы, ОЭСР обнаружили значительный интерес к внедрению компетентностного подхода в образование. Некоторые из них проводили исследования этой проблематики и пытались направлять свою деятельность на внедрение компетентностей в содержание образования. Речь идет, в частности, о деятельности Организации экономического сотрудничества и развития, Совета Европы и др. [6, с. 25].

Понятия «компетентность» и «компетенция» в современном образовании

Обратимся к ключевым понятиям: «компетентность» и «компетенция», на которых базируется реализация компетентностного подхода в образовании. На сегодня в научной литературе нет единого подхода к трактовке указанных понятий, исследователи предлагают множество определений. Многие из них тождественны или даже противоречат друг другу.

Термин «компетентность» вошел в научный оборот в 60-х годах XX века. В то же время в США, Великобритании и Германии использовалось понятие «компетентностное образование», которое трактовалось как достижение определенного образовательного результата. В словаре иноязычных слов, компетентность определена как осведомленность, осведомленность, авторитетность.

Попытку дать определение термина «компетентность» делали немало международных организаций, в частности Международный департамент стандартов для обучения, достижения и об-

разования (IBSTPI), Международная комиссия Совета Европы, Организация экономического сотрудничества и развития и тому подобное. Большинство из них трактуют компетентности как фундаментальные знания или умения, а компетентность как способность квалифицированно выполнять свои профессиональные обязанности.

Иногда предоставляют такие определения компетентности: степень выраженности профессионального опыта, которым обладает человек в рамках компетенции конкретной должности; глубокое знание и владение своим делом, понимание сущности работы, которая выполняется; совокупность знаний, позволяющих профессионально судить о чем-то; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Компетентность можно рассматривать также как категорию, позволяющую определить степень подготовленности специалиста по объему изученного материала и совокупности профессиональных умений [7, с. 29].

Термин «компетенция» имеет много значений. Современный словарь иноязычных слов содержит две трактовки термина «компетенция»: во-первых, как круги полномочий определенного учреждения или должностного лица; во-вторых, как сферу вопросов, в которых лицо достаточно осведомлено.

Рассматривая компетентностный подход к модернизации профессионального образования, отмечают, что важной составляющей компетенции является опыт-интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и методов решения задач. Компетенция – это некоторое предварительно запланированное требование к образовательной подготовке человека, определенный ориентир для усвоения, образ ее будущего.

Интересным является определение, согласно которому термин «компетенция» можно рассматривать как способность творчески и эффективно применять полученные знания и умения не только в профессиональной деятельности, но и в сфере межличностных отношений, ситуациях взаимодействия между людьми.

В Рекомендациях Европейского Парламента и Совета Европы (2008 г.) содержится такое определение: компетенция – это доказанная возможность применять знания и умения, а также способности (методологические, социальные, личные) во время обучения и практики, а также для профессионального и личностного развития [8, с. 46].

Термин «компетенция», будучи близким к таким понятиям, как компетентность, способность, умение, мастерство, ныне по своему содержанию точно не сформулирован. Итак, проанализировав различные взгляды на сущность этой категории, можно прийти к выводу, что большинство из них рассматривают термин «компетенция» как способность или умение применять в реальных ситуациях полученные знания, приобретенные умения и навыки.

Рассмотрим основные компетенции, которыми должны руководствоваться современные специа-

листы. В марте 1996 г. в г. Берни проходил симпозиум, на котором обсуждался вопрос необходимости формулировки ключевых компетентностей, необходимых для успешного трудоустройства и получения высшего образования. Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны овладеть «молодые европейцы», к которым отнесены:

- политические и социальные компетенции (способность находить совместные решения и нести за них ответственность, умение преодолевать конфликтные ситуации, развивать демократические институты);
- компетенции, необходимые для жизни в мультикультурном сообществе (толерантность, терпимость, взаимоуважение);
- коммуникативные компетенции, предполагающие способность применять в профессиональном и личном общении знание языка;
- компетенции, связанные с расширением глобального информационного пространства (способность к критическому анализу информации, умение применять инновационные технологии);
- способность к непрерывному обучению в течение жизни.

В докладе «Образование: скрытое сокровище» международной комиссии по образованию для XXI в. Ж. Делор называет четыре базовых принципа современного образования: учиться жить; учиться познавать, то есть овладеть инструментарием, необходимым для понимания мира; учиться работать, работать так, чтобы проводить нужные изменения в среде своего существования; учиться сосуществовать, то есть сотрудничать с другими, привлекаться ко всем разновидностям человеческой деятельности. Эти принципы можно охарактеризовать как основные глобальные компетентности. Особо отмечается необходимость приобретать компетентности, дающие возможность решать различные проблемные ситуации, большинство из которых невозможно предусмотреть. Компетентность и квалификация станут более доступными, если школьники и студенты смогут проверять свои способности и приобретать опыт, принимая участие, параллельно с обучением, в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Для этого необходимо уделять большее внимание различным формам чередования учебы и работы [9, с. 26].

Принцип непрерывного обучения нашел отражение в принятых в декабре 2006 г. Европейским Парламентом и Советом Европейского Союза Рекомендациях «Об основных компетенциях для обучения в течение всей жизни». Рекомендации создавались с целью содействия развитию качественного, модернизированного образования, которое предоставит необходимую профессиональную подготовку молодежи в соответствии с требованиями и запросами современного мира.

Как указано в документе, главными целями формирования основных компетенций являются: установление и определение основных компетенций, необходимых для реализации собственных

способностей, активной гражданской позиции, общественного единства, а также способности применить полученные знания путем трудоустройства; поддержка усилий государств Европейского Союза по обеспечению начальным образованием молодого поколения, которое станет основой для получения дальнейшего образования и совершенствования приобретенных компетенций; разработка европейского эталонного уровня для работодателей, государственных деятелей, поставщиков образовательных услуг и обучающихся [10, с. 97].

В Рекомендациях дано определение компетенции как набора знаний, навыков и отношений, касающиеся определенной ситуации. Компетенции, которыми должны владеть все граждане для реализации собственных способностей, активной гражданской позиции, общественного единства и возможности трудоустройства, определены как основные. К ним относятся: владение языками, общие знания в области точных наук, умение работать с электронными носителями, образованность, практичность, инициативность и др. Таким образом, этот документ обозначил основные задачи системы образования и профессиональной подготовки для европейских стран.

Известный британский психолог Дж. Равен в своей работе «Компетентность в современном обществе» (1984 г.) рассматривает компетентность как многокомпонентное явление. Большинство компонентов являются относительно независимыми друг от друга, часть из них относится в большей степени к познавательной сфере, другая – к эмоциональной. Компоненты компетентности могут замещать друг друга как составляющие эффективного поведения. По мнению ученого, чем больше таких компонентов человек вовлекает в процесс достижения значимых для себя целей, тем больше вероятность, что она их достигнет.

Дж. Равен определил 39 видов компетентностей, которые рассматривает как «мотивированные способности» или «инициативы». На особое внимание заслуживают компетентности, связанные с психоэмоциональными и волевыми качествами человека, в частности это уверенность в себе, настойчивость, доверие, готовность решать сложные вопросы, принимать решения и нести персональную ответственность за них, самоконтроль, умение приспосабливаться к изменяющимся условиям, отсутствие предвзятости [11, с. 113]. Не менее важными являются компетентности, необходимые для сосуществования и эффективного взаимодействия в коллективе: умение находить взаимопонимание ради достижения цели, работать слаженно и эффективно, разрешать другим людям принимать самостоятельные решения, прислушиваться к альтернативным точкам зрения, умение преодолевать конфликты и противоречия, способность ориентироваться на расширение перспектив и достижений, уметь работать не только как руководитель, но и подчиненный, проявлять терпимость к различным стилям жизни.

То есть понятия «компетенция» и «компетентность» включают такие свойства личности, как мо-

тивация, направленность, ценностные ориентации, а также интеллектуальные качества, черты характера и способность осуществлять умственные операции.

Важно также то, что немало из указанных компетенций, по мнению Дж. Равена, не являются самостоятельными. Они взаимосвязаны друг с другом и требуют дальнейшего исследования для выявления связей между ними.

Выводы

Внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс является важной задачей современного образования. Он предполагает направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых компетенций личности, способствует формированию способности самостоятельно решать профессиональные проблемы различной сложности на основе полученных знаний и собственного опыта, рассматривать препятствия как стимул к дальнейшему развитию.

Обращение к компетентностному подходу обусловлено рядом причин, важнейшая из которых – необходимость трансформации образовательной парадигмы через переход на высший уровень развития науки и производства, изменение миссии образования и необходимость ее модернизации.

Проанализировав научную литературу, приходим к выводу, что несмотря на то, что понятия «компетентность» и «компетенция» являются близкими по смыслу и часто отождествляются, их необходимо четко разграничивать. Так, компетенцию следует рассматривать как совокупность качеств, которыми должен владеть специалист для эффективной деятельности в определенной области. А компетентность – как личностное качество или совокупность качеств, которые уже свершились, то есть обладание определенной компетенцией.

Компетентностный подход в настоящее время стал общегражданским явлением и претендует на роль новой концептуальной основы, на которой должна проводиться подготовка специалистов. Ведь сущность компетентностного подхода состоит не столько в информировании обучающегося, сколько в способности научить его решать проблемы, которые могут возникнуть как в профессиональном, так и в повседневной жизни. Поэтому важной задачей современного образования является формирование у будущих специалистов способности самостоятельно решать проблемы различной сложности на основе полученных знаний и собственного опыта, а также критически мыслить, уметь адаптироваться к условиям быстро меняющегося мира. А этому способствует сочетание учебного процесса с профессиональной практикой.

Литература

1. Koroleva L.Yu. Word formation competence in the system of competence-based approach to education in different countries // In: The World of Science without Borders conference proceedings. 2018. С. 354-357.

2. Курманбаева Ш.К. Ключевые компетенции в современном образовании // В сборнике: Обучение и воспитание: методики и практика 2016/2017 учебного года сборник материалов XXXIV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 100-105.

3. Глушкова Ю.О., Пахомова А.В. Формирование профессиональных компетенций: инновационная направленность в образовании // В сборнике: Акреологические векторы профессионализации личности в обществе вызовов и угроз Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 109-113.

4. Наследов А.Д., Заширинская О.В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 4. С. 252-261.

5. Семенова Е.В. Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» в современном российском образовании // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2017. Т. 5. № 7-1 (33-1). С. 295-298.

6. Ахмедов А.Э., Смольянинова И.В. Непрерывное образование как вектор совершенствования профессиональных компетенций // В книге: дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 23-28.

7. Хеннер Е.К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 9-31.

8. Николаева Н.В., Пушкина К.В. Базовые компетенции в современном образовании // В сборнике: Возможности и перспективы высшего образования: опыт развития современных многопрофильных вузов Материалы IX Международной учебно-методической конференции. Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2017. С. 44-47.

9. Бухаленко Н.П. Понятия компетентность и компетенция в современном образовании // В сборнике: новая наука как результат инновационного развития общества сборник статей Международной научно-практической конференции: в 17 частях. 2017. С. 24-27.

10. Коротун В.Л. Дополнительное образование в вузе для совершенствования профессиональной компетенции будущего специалиста // В сборнике: Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием. 2017. С. 96-99.

11. Костромина С.Н., Медина Бракамонте Н.А., Заширинская О.В. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2016. № 1. С. 109-117.

Competences as a basis for standardization of procedures for the implementation of vocational education programs

Omarbekova N.K., Lopanova E.V., Abdikeshova D.T.

Karaganda State Medical University, Omsk Academy of the Humanities

Education plays an important role in the development of the individual and society. It is one of the human development means. In the conditions of the modern globalizing world, which is characterized by contradictions between global and local, universal and individual, traditions and modernity, spiritual and material, education is intended to become one of the means of solving the problems of the 21st century. The modern subject of education management should develop new educational methods and approaches, as well as a new technology for learning. Therefore, it is becoming increasingly important to appeal to the competence approach, considering it as a link between the educational process and the real requirements of society.

Keywords: education, competence, development, globalization, structure.

References

1. Koroleva L.Yu. Word formation competency-based approach. 2018. p. 354-357.
2. Kurmanbaeva Sh.K. Key competences in modern education // In the collection: Training and education: methods and practice of the 2016/2017 school year, a collection of materials of the XXXIV International Scientific and Practical Conference. 2017. p. 100-105.
3. Glushkova Yu.O., Pakhomova A.V. Formation of professional competencies: innovative orientation in education // In the collection: Acmeological vectors of professionalization of the individual in the society of challenges and threats Materials of the All-Russian scientific-practical conference. 2017. pp. 109-113.
4. Nasledov A.D., Zashchirinskaya O.V. The phenomenon of pedagogical perception in the context of the student's communicative development // Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy. 2008. No. 4. P. 252-261.
5. Semenova E.V. The ratio of the concepts of "competence" and "competence" in modern Russian education // Actual areas of research of the XXI century: theory and practice. 2017. V. 5. No. 7-1 (33-1). Pp. 295-298.
6. Akhmedov A.E., Smolyaninova I.V. Continuing education as a vector to improve professional competence // In the book: additional professional education in the context of modernization, a collection of articles of the ninth international scientific-practical Internet conference. 2017. pp. 23-28.
7. Henner E.K. Professional knowledge and professional competence in higher education // Education and Science. 2018. T. 20. No. 2. S. 9-31.
8. Nikolaev N.V., Pushkin K.V. Basic Competences in Modern Education // In the collection: Opportunities and Prospects for Higher Education: Experience in the Development of Modern Multidisciplinary Universities. Materials of the IX International Educational and Methodical Conference. Edited by A.Yu. Alexandrova, E.L. Nikolaev. 2017. p. 44-47.
9. Bukhalenko N.P. Concepts of competence and competence in modern education // In the collection: a new science as a result of the innovative development of society; a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference: in 17 parts. 2017. p. 24-27.
10. Korotun V.L. Additional education at the university to improve the professional competence of the future specialist // In the collection: Improving the qualifications of teaching staff in a changing education, collection of materials of the Vth All-Russian Internet conference with international participation. 2017. pp. 96-99.
11. Kostromina S.N., Medina Bracamonte N.A., Zashchirinskaya O.V. Modern trends in educational psychology and psychology of education // Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and pedagogy. 2016. No. 1. P. 109-117.

Мотивация изучения дисциплины, как один из важнейших факторов повышения успеваемости студентов

Сокольников Александр Николаевич,

к. техн. н., доцент, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) министерства Иностранных Дел Российской Федерации» Одинцовский филиал, Alexsokol78@yandex.ru

В статье рассмотрено исследование, проведенное в рамках оценки влияния мотивации на глубокое изучение математических дисциплин на результаты промежуточных контролей знаний в семестре и на результат, полученный студентами в экзаменационной сессии. Произведено сравнение результатов по мере повышения мотивации и даны рекомендации преподавателям по повышению интереса студентов к изучению дисциплины.

Ключевые слова: мотивация изучения дисциплины, коэффициент мотивации, коэффициент корреляции, контрольный срез знаний, усредненные результаты, повышение интереса к изучению.

На результат изучения той или иной учебной дисциплины в ВУЗе оказывает воздействие целый ряд факторов. Это, например, результат успеваемости в средней школе, отношение к тому или иному предмету в школе, интерес к изучению дисциплины в ВУЗе, даже взаимоотношения с преподавателем и многие другие факторы. Достаточно важным фактором, по мнению многих педагогов, является и мотивация глубокого изучения той или иной дисциплины. Между факторами существуют сложные взаимосвязи, поэтому их нельзя рассматривать как простую сумму изолированных влияний.

Чтобы доказать, или возможно опровергнуть, значимость мотивации глубокого изучения дисциплины было проведено исследование среди студентов двух групп первого курса обучающимся по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика» и 38.03.02 «Менеджмент» по дисциплинам «Дискретная математика», «Математика». Общее количество студентов принявших участие в исследовании было сорок человек.

Почему, по нашему мнению, именно математические дисциплины дают в этом отношении наиболее объективную оценку? Во-первых, как отмечалось в [5] в настоящее время трудно указать область математики, не нашедшую применения при решении хотя бы одной практической проблемы из их огромного разнообразия, а также найти область человеческого знания, в которой не использовались бы математические методы. Математические методы все чаще используются в самых разнообразных сферах общественно-полезной деятельности человека. Поэтому математическая подготовка становится неотъемлемой частью общеобразовательной подготовки высококвалифицированных специалистов всех уровней, в том числе и гуманитарных направлений.

Во-вторых, среди большей части студентов гуманитарных специальностей сложилось устойчивое отрицательное отношение к изучению математики [5]. И на результате обучения мотивация скажется больше.

И, в-третьих, высшая математика в ВУЗе является одной из дисциплин, являющимся прямым продолжением изучения предмета в средней школе. Поэтому студенты уже в большей степени, чем при изучении новых дисциплин могут представить себе, что их ожидает. У многих уже сложились определенные школьные стереотипы. Многие уже заранее готовы или не готовы к определенной умственной работе. Таким образом, результат исследования будет более объективным [3].

Среди студентов на первом занятии был произведен опрос с просьбой дать наиболее близкий им ответ на вопрос: «Как вы считаете, что вам дают знания математики, полученные в ВУЗе (выбрать один ответ)?» Естественно, заранее они были предупреждены, что этот опрос ни коим образом не повлияет на их дальнейшую экзаменационную оценку, а нужен он только для проведения исследования. Количество баллов за тот или иной ответ студентам не сообщалось.

Варианты ответов и соответствующее количество баллов:

1. Знания будут нужны в моей будущей профессии (10 баллов);
2. Знания будут нужны, как образованному, компетентному человеку (9 баллов);
3. В целом эти знания будут нужны в дальнейшей жизни (8 баллов);
4. Эти знания будут необходимы при изучении других дисциплин в ВУЗе (7 баллов);
5. Некоторая часть знаний потребуется при изучении других дисциплин в ВУЗе (6 баллов);
6. Я стараюсь все изучать добросовестно (5 баллов);
7. Дисциплина есть в плане обучения, значит, знания для чего-то будут нужны (4 балла);
8. Нужна будет только небольшая часть, поэтому лучше уделить больше времени другим дисциплинам (3 балла);
9. Позволят мне сдать экзамен и не иметь задолженностей (2 балла);
10. Считаю, что в моей будущей профессии эти знания лишние (1 балл).

Как уже отмечалось, в опросе участвовало 40 студентов. Результаты, полученные на первом занятии, приведены в таблице 1. С 1 по 19 номер студенты первой группы с 20 по 40 – второй исследуемой группы. Среднее значение коэффициента мотивации составило 5,15.

Через некоторое время в середине первого семестра, когда на занятиях преподаватель неоднократно указывал и приводил примеры, при изучении каких дисциплин будет в дальнейшем необходимы математические знания, где в будущей профессии так же не обойтись без знания математики, было проведено повторное анкетирование. По мере того, как студенты осознавали значимость изучения дисциплины повышался их интерес и мотивация на добросовестное и более глубокое изучение дисциплины. Результаты повторного анкетирования приведены в четвертом столбце таблицы 1. Среднее значение коэффициента мотивации составило 7,775, то есть, надо отметить, что он значительно повысился.

В МГИМО МИД России принята следующая система контроля успеваемости студентов в семестре. В течение семестра проводятся три контрольных среза знаний, на 6-й, 12-й и 15-й или 16-й неделях обучения. Контрольные срезы проводятся в виде фронтального опроса, тестов или полноценной контрольной работы. Результат среза оценивается по 100-балльной системе, так же, как и результат сдачи экзамена. Шкала соответствия

оценок приводится в таблице 2. По результатам трех контрольных срезов подсчитывается усредненная рейтинговая оценка студента за семестр. В дальнейшем она учитывается в академическом рейтинге студента.

Таблица 1
Результаты исследований

№ студента	Результат ЕГЭ	Коэффициент мотивации на первом занятии	Коэффициент мотивации в середине семестра	Результат первого контрольного среза знаний	Результат второго контрольного среза знаний	Результат третьего контрольного среза знаний	Результат в экзаменационной сессии
1.	72	10	10	95	98	100	93
2.	56	6	5	50	88	60	65
3.	62	6	10	97	92	88	98
4.	45	4	9	75	96	75	96
5.	63	10	10	88	100	100	90
6.	62	8	9	92	95	88	94
7.	40	5	7	55	60	75	75
8.	56	6	10	60	94	95	90
9.	50	6	9	71	92	70	80
10.	76	6	8	85	97	100	100
11.	39	10	9	54	87	70	60
12.	77	10	10	100	100	100	93
13.	45	4	9	53	95	73	65
14.	56	7	9	61	97	95	98
15.	65	6	10	65	100	100	95
16.	56	5	8	70	92	65	70
17.	50	5	6	62	75	83	60
18.	70	7	9	95	95	95	96
19.	85	4	4	70	40	88	60
20.	50	4	5	69	80	50	60
21.	27	5	6	76	60	50	60
22.	68	6	10	88	100	85	91
23.	60	2	1	65	50	30	65
24.	33	2	5	96	62	68	75
25.	60	4	7	60	90	61	81
26.	50	5	10	65	60	80	72
27.	50	2	2	40	50	30	10
28.	39	2	10	50	94	82	90
29.	75	8	9	73	80	72	75
30.	70	6	10	83	90	80	84
31.	39	2	9	60	70	75	72
32.	27	1	6	40	78	70	74
33.	50	3	8	55	85	80	81
34.	39	2	8	50	70	86	79
35.	50	3	7	62	55	50	69
36.	68	4	3	50	40	40	60
37.	50	4	5	50	40	50	10
38.	75	8	10	88	90	70	83
39.	65	4	10	55	88	65	81
40.	67	4	9	50	90	60	77

Таблица 2
Шкала соответствия оценок

Оценка по пятибалльной шкале	Рейтинговая оценка, % (баллы)	Европейская оценка
«Отлично» (5)	90-100 %	A
	82-89 %	B
«Хорошо» (4)	75-81 %	C
	67-74 %	D
«Удовлетворительно» (3)	60-66 %	E
	Менее 60 %	F
«Неудовлетворительно» (2)		

В таблице 1 приведены результаты всех трех контрольных срезов знаний и результат, полученный студентом, в конце семестра в зачетно-экзаменационной сессии.

Так как, все результаты в цифровой форме, то для их исследования можно применить корреляционный анализ, и оценить насколько взаимосвязаны коэффициенты мотивации студентов и результаты контроля знаний. Во втором столбце таблицы так же приведены баллы единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике всех участников исследования, что дает возможность с использованием того же корреляционного анализа оценить влияние успеваемости студента в средней школе на результат контроля и насколько сказывается результат ЕГЭ на мотивации студента на глубокое изучение дисциплины.

Анализ полученных результатов показывает, что коэффициент мотивации на первом занятии действительно значительно зависит от того, какое количество баллов студент получил по математике во время ЕГЭ в средней школе. Коэффициент взаимной корреляции этих двух факторов составил 0,510065. Это говорит о том, зависимость действительно значительная. На первом занятии этого, вероятно, и следовало ожидать, так как основная масса студентов еще не может достаточно объективно оценить значимость или не значимость изучения дисциплины. Тем более, как уже отмечалось, что многие студенты гуманитарных направлений не видят необходимости глубокого изучения математики и считают ее бесполезной в своей будущей профессии [5]. Не исключено, что здесь еще сказывается то как, они относились к предмету в школе, как изучали его, даже какие отношения сложились с учителем математики в школе.

Таким образом, анализ первого контрольного среза знаний показывает, что коэффициент корреляции его с коэффициентом мотивации первого занятия составил 0,581844. Коэффициент корреляции результата первого контрольного среза знаний и результата ЕГЭ составил 0,453544. То есть можно отметить, что зависимость от результата ЕГЭ и мотивации глубокого изучения дисциплины близки, но все же большая зависимость от мотивации студентов. Усредненный коэффициент мотивации, как отмечалось, был 5,15. Усредненный результат первого контрольного среза знаний составил 68,075 балла. Причем если среди студентов одной группы усредненный коэффициент мотивации составил 6,72, и усредненный результат первого контрольного среза оказался равным 73,78 балла. Среди студентов другой группы усредненный коэффициент мотивации составил 3,86. Усредненный результат первого контрольного среза знаний – 63,41 балла. Но надо отметить, что среднее значение баллов ЕГЭ составляло в первой группе 57,78, а во второй 54,51. То есть они близки, но результаты среза значительно отличаются и наглядно видно, что гораздо больше зависят от мотивации студентов.

Второй и третий срез знаний студентов проводились уже после повторного анкетирования. Ана-

лиз результатов повторного анкетирования показал, что зависимость между результатом ЕГЭ и мотивацией студентов значительно снизилась. Коэффициент взаимной корреляции составил теперь 0,184182. Зависимость стала небольшой. То есть многие студенты осознали значимость изучения дисциплины и уже не оглядываются на результат изучения математики в средней школе. Оценка взаимозависимости коэффициента мотивации и результатов второго и третьего контрольных срезов знаний (коэффициенты корреляции результатов) оказалась, соответственно 0,769528 и 0,725914. А это уже говорит о довольно сильной взаимосвязи этих признаков. В то время, как зависимость от результата ЕГЭ значительно снизилась и составила соответственно 0,229669 при втором срезе и 0,307418 при третьем.

Если проанализировать усредненные результаты, то они составили: при втором контрольном срезе знаний – 80,375 балла, при третьем – 73,85 балла. То есть значительно повысились. Анализ результатов групп снова показывает, что в той группе, где выше коэффициент мотивации, там и выше усредненный результат контрольного среза знаний. В первой группе при усредненном коэффициенте мотивации 8,72, усредненные результаты второго и третьего контрольных срезов знаний, соответственно 91,83 балла и 85,11 балла. Во второй же группе при усредненном коэффициенте мотивации 7, усредненные результаты срезов знаний составили 71 балл на втором срезе и 64,64 балла на третьем.

Остановимся теперь на результатах семестровых экзаменов. Среднее значение результата семестровых экзаменов по всей выборке составило 75,675 балла. Коэффициент корреляции с результатом ЕГЭ составил 0,2889. То есть зависимость низкая и осталась практически на том же уровне, что и при втором и третьем контрольными срезами знаний. Коэффициент корреляции результатов семестровых экзаменов и мотивации составил 0,695505. А это снова говорит о значительной зависимости. Исследование зависимости результатов семестровых экзаменов от результатов контрольных срезов знаний студентов приведены в [4].

Если же проанализировать результаты по отдельным группам, то в первой группе среднее значение результата семестра составило 84,333 балла при среднем коэффициенте мотивации 8,72. Во второй группе – 68,591 балла при среднем коэффициенте мотивации 7. А это снова доказывает, что наблюдается прямая зависимость мотивации студента и результата изучения дисциплины.

Все же надо отметить, что от результата ЕГЭ успеваемость естественно зависит. С этой целью и производится конкурсный отбор абитуриентов при поступлении. Но в дальнейшем на этот фактор уже ни как повлиять невозможно. В то время, как на мотивацию студентов можно и нужно влиять, чтобы повысить ее как можно больше.

Возникает справедливый вопрос – как повысить интерес к изучению математических дисциплин

именно студентами гуманитариями? Ради справедливости надо сказать, что и интерес к изучению любой дисциплины. Вот здесь перед преподавателем стоит нелегкая задача повышения интереса. Нужны убедительные примеры востребованности дисциплины в будущем. Например, в [2] была рассмотрена теория группового выбора или коллективного принятия решения, как средство повышения интереса к изучению математики студентами гуманитарных направлений. Там было убедительно доказано, что у студентов формируется новое отношение к математическому аппарату, как необходимому и желаемому в профессиональной деятельности любого специалиста.

Что здесь требуется от педагога? Во-первых, необходимо определенно знать, где и в каком объеме будут необходимы знания полученные при изучении дисциплины в процессе изучения других дисциплин. Здесь целесообразно посоветоваться с преподавателями более старших курсов. И постоянно на это обращать внимание студентов. Во-вторых, нужны убедительные примеры востребованности полученных знаний в будущей профессии и, вообще, в будущей жизни. Здесь тоже необходимо поговорить с преподавателями специальных дисциплин, чтобы они поделились с вами такими примерами. И обязательно обращать на это внимание студентов, убеждая в значимости получаемых знаний. Приобретенные в процессе изучения дисциплины, качества становятся чертами личности, распространяясь и на другие сферы жизни – вплоть до практического поведения.

Литература

1. Притчина Л.С. Некоторые аспекты инновационного подхода в преподавании математических дисциплин в высшей школе // Теория и практика развития современного образования в России / Коллективная монография. – Ульяновск: Зебра, 2017. С. 444-455.
2. Сокольников А.Н. Теория группового выбора или коллективного принятия решения, как средство повышения интереса к изучению математики студентами гуманитарных направлений // Высшее образование в России: история и современность / Коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 224-232.
3. Сокольников А.Н. Зависимость результатов изучения математических дисциплин студентами первого курса от результатов изучения математики в средней школе и мотивации изучения математических дисциплин в высшем учебном заведении / А.Н. Сокольников // Современное педагогическое образование. - 2018. - №2. - С. 64-67.
4. Сокольников А.Н. Исследование зависимости успеваемости студентов в семестре и результатов семестровых экзаменов / А.Н. Сокольников // Современное педагогическое образование. - 2018. - №4. - С. 138-140.
5. Сокольников А.Н. Роль математических дисциплин в гуманитарном образовании. Материалы 6-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием «Категория «социального» в современной педагогике и психологии». – Ульяновск: Зебра, 2018. С.321-325.

Motivation to study discipline as one of the most important factors for improving student performance

Sokolnikov A.N.

Moscow State Institute of international relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation» Odintsovo branch

The article considers the study carried out within the framework of the evaluation of the influence of motivation on the deep study of mathematical disciplines on the results of intermediate control of knowledge in the semester and on the result obtained by students in the examination session. Results are compared as motivation increases and recommendations are given to teachers to increase students' interest in the study of discipline.

Keywords: Motivation of study of discipline, coefficient of motivation, coefficient of correlation, control slice of knowledge, average results, increase of interest to study.

References

1. Pritchina L.S. Some Aspects of the Innovative Approach in Teaching Mathematical Subjects in Higher Education // Theory and Practice of the Development of Modern Education in Russia / Collective Monograph. - Ulyanovsk: Zebra, 2017. p. 444-455.
2. Sokolnikov A.N. The theory of group choice or collective decision-making, as a means of increasing interest in the study of mathematics by students of humanities // Higher education in Russia: history and modernity / Collective monograph. Ulyanovsk: Zebra, 2017. P. 224-232.
3. Sokolnikov A.N. The dependence of the results of the study of mathematical disciplines by first-year students from the results of studying mathematics in secondary school and the motivation to study mathematical disciplines in higher education / A.N. Sokolnikov // Modern pedagogical education. - 2018. - №2. - p. 64-67.
4. Sokolnikov A.N. The study of the dependence of student performance in the semester and the results of semester exams / A.N. Sokolnikov // Modern pedagogical education. - 2018. - №4. - p. 138-140.
5. Sokolnikov A.N. The role of mathematical disciplines in the humanities. Materials of the 6th All-Russian scientific-practical conference (by correspondence) with international participation "Category" social "in modern pedagogy and psychology." - Ulyanovsk: Zebra, 2018. P.321-325.

Проблемы обеспечения единства общепрофессионального метрологического образования

Фирстов Владимир Григорьевич,

доктор технических наук, профессор, кафедра метрологии и стандартизации, ФБГОУ ВПО «Российский технологический университет», firstov.vg@yandex.ru

Рассмотрено состояние обеспечения единства образования в области метрологии, и метрологического обеспечения при реализации ФГОС ВПО. Приведены результаты мониторинга действующих ФГОС ВПО, показавшие, что требования, предъявляемые к знаниям и умениям в сфере метрологии. Стандартизации и сертификации, получаемых при освоении образовательных программ для не метрологических направлений подготовки бакалавров и специалистов, резко различаются как по полноте, так и по уровню содержания. В большинстве случаев это приводит к тому, что приобретаемые студентами компетенции оказываются недостаточными для выполнения работ по метрологическому обеспечению современных технологических инноваций. Одна из причин сложившегося положения заключается в отсутствие единых подходов к ключевым вопросам образовательного процесса в области метрологии и метрологического, обусловленного утратой координирующей роли научно-методического совета по метрологии, стандартизации и сертификации Минобрнауки России. Следствием этого явилось исчезновение из ФГОС ВПО базовых требований, предъявляемых при освоении общепрофессиональных дисциплин в сфере метрологии и метрологического обеспечения и практическое прекращение деятельности научно-методического совета. Установлено, что решением проблемы обеспечения единства общепрофессионального образования в области метрологии и метрологического обеспечения может стать восстановление деятельности научно-методического совета по метрологии, стандартизации и сертификации, действующего под руководством Министерства науки и высшего образования России, и координирующего образовательный процесс для различных направлений и специальностей на основе реализации пакета примерных программ общепрофессиональных дисциплин в сфере метрологии и метрологического обеспечения и подготовки минимальных требований к материально-техническому, учебно-методическому и информационному обеспечению.

Ключевые слова: единство, метрология, метрологическое обеспечение, высшее образование

Введение

Вопрос сохранения единства образовательного пространства высшего образования на протяжении последнего десятилетия не только не потерял свою актуальность, но и по-прежнему остается в центре внимания государственных органов власти в сфере образования, администрации образовательных организаций и широкого круга научно-педагогической общественности. Правовое обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации в настоящее время нормативно закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [4]. Система обеспечения единства образования в области метрологии и метрологического обеспечения, может быть достигнута на основе реализации комплекса рабочих образовательных программ, составляющих основу общепрофессиональной дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация» (далее - ОПД МСС) и разработанных на основе единых подходов к ключевым вопросам содержания дисциплины, единстве нормативно-методического, научно-информационного, материально-технического обеспечения образовательного процесса. Реализация таких программ позволит сформировать знания, умения и компетенции, необходимые для успешной деятельности в приоритетных областях техники и технологии. Вопрос о сохранении единства образования в области метрологии и метрологического обеспечения приобретает особую актуальность в связи со значительным расширением академических свобод вузов в формировании образовательных программ при реализации ФГОС ВПО [1].

Материалы и методы

ОПД МСС входит в блок общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования. Особенностью общепрофессиональной дисциплины является ее межотраслевой и междисциплинарный характер. Междисциплинарная составляющая дисциплины обусловлена гармоничной интеграцией в нее профессиональных знаний математического, естественнонаучного, гуманитарного, социального и экономического образовательных циклов. В результате формируется научная база, включающая передовые инновационные идеи и современные научные знания таких

учебных дисциплин, как математика, физика, аналитическая химия, механика, информатика.

Межотраслевой характер образовательной дисциплины обусловлен тем, что сегодня без проведения многочисленных высокоточных измерений и современного метрологического и нормативного обеспечения, знания нормативно-правовой базы законодательства в области обеспечения единства измерений и технического регулирования невозможны решение задач обеспечения безопасности, конкурентоспособности и экспортного потенциала отечественной продукции и технологий. Вопросы метрологического и нормативного обеспечения становятся неотъемлемой частью не только ведущих направлений техники и технологии, таких как машиностроение, энергетика, электроника, вычислительная техника, робототехника, но и секторов социально-экономического блока – экономики, права, управления, образования, здравоохранения [5,6]. Компетенции, приобретаемые студентами при освоении образовательной дисциплины, позволяют успешно решать задачи при выполнении работ по обеспечению контроля за соблюдением установленных законодательством Российской Федерации требований промышленной безопасности при эксплуатации опасных производственных объектов, по обеспечению безопасных условий и охраны труда, проведении производственного контроля, осуществлении деятельности по обеспечению безопасности при чрезвычайных ситуациях, выполнении работ в области обороны, безопасности государства, здравоохранения, охраны окружающей среды, банковских, налоговых и таможенных операций, торговли, оказания услуг почтовой связи и электросвязи.

Важнейшим шагом в создании единства образовательного процесса был сделан в 1989 г., когда общепрофессиональная образовательная дисциплина «Метрология, стандартизация и сертификация» была включена в программы подготовки специалистов технического, экономического и юридического профилей. Актуальность этого решения было связано с необходимостью решения тотальных задач контроля качества продукции и создания метрологического обеспечения высокоточных производств, технологий и процессов, используемых в аэрокосмической, энергетической, атомной и других стратегических отраслях российской экономики. До этого вопросы метрологии, стандартизации и сертификации рассматривались в рамках отдельных, не связанных между собой образовательных дисциплин, таких как технические измерения, основы стандартизации, метрология и др. Объединение этих дисциплин в самостоятельную дисциплину позволило не только соединить взаимосвязанные научные направления в целостный комплекс, но и создать более полное представление о роли каждой из них в развитии экономики России. Таким образом, отправной точкой создания единого образовательного пространства в области метрологии, стандартизации и сертификации можно считать организацию и введение ОПД

МСС в образовательные программы подготовки дипломированных специалистов.

Следующий шаг в построении системы единого образовательного пространства в области метрологии, стандартизации и сертификации был сделан при введении Государственных образовательных стандартов второго поколения. В этих стандартах ОПД МСС включена в образовательные программы 47 специальностей и 26 направлений подготовки дипломированных специалистов в области, техники, технологии, строительства, сельского и рыбного хозяйства. Единство образовательного пространства в области метрологии, стандартизации и сертификации обеспечивалось более чем 100 рабочими программами ОПД МСС, разработанными вузами на основе примерной образовательной программы ОПД МСС [3] и других методических документов, подготовленных специалистами Научно-методического совета по метрологии, стандартизации и сертификации Минобразования России (далее - Научно-методический совет). Научно-методический совет был создан на базе МГУПИ Приказом Минобразования России от 28.05.2001г № 2172, вместе с 7 другими научно-методическими советами по общепрофессиональным дисциплинам в области техники и технологии. Выбор МГУПИ в качестве базового учебного заведения при создании Научно-методического совета был обоснован многолетним опытом работы специалистов вуза над вопросами научно-технического и учебно-методического обеспечения образования в области метрологии, стандартизации и сертификации. На базе МГУПИ на протяжении 1993-2000 г.г. действовало учебно-методическое объединение вузов в области метрологии, стандартизации, сертификации и управления качеством.

Результаты

Деятельность учебно-методического объединения МГУПИ позволила не только объединить специалистов высшей школы, занятых вопросами профессионального образования в области метрологии, стандартизации и сертификации, но и завершить важный этап в развитии высшего профессионального образования в России созданием второго поколения государственных образовательных стандартов, в том числе по направлению 653800 - «стандартизация, сертификация и метрология» и специальностям 190800 - «метрология и метрологическое обеспечение» и 072000 - «стандартизация и сертификация».

Среди наиболее значимых результатов деятельности Научно-методического совета по созданию единого образовательного пространства в области метрологии, стандартизации и сертификации, которые следует отметить, являются разработка примерной образовательной программы ОПД МСС[3], разработка требований к материально-техническому обеспечению учебного процесса при освоении программы ОПД МСС, разработка аттестационно-педагогических измерительных материалов для оценки качества освоения образовательной программы ОПД МСС. Более 20 учебни-

ков и учебных пособий, прошедших экспертизу в Научно-методическом совете, были рекомендованы Минобразования России для направлений и специальностей в области техники и технологии и составили учебно-методическую базу необходимую для освоения образовательных программ.

В разработанной примерной образовательной программе ОПД МСС предусмотрено широкое использование результатов фундаментальных и прикладных исследований, проведенных более чем в 70 вузах, курируемых Головным советом Минобразования России по метрологии, стандартизации и сертификации, действовавшим на базе МГУПИ. При подготовке учебно-методического и научно-технического обеспечения ОПД МСС получили отражение результаты исследований, выполненных в рамках комплексных межвузовских научно-технических программ Минобразования России "Сертификация" (1995-1997г.г.), "Качество и безопасность технологий, продукции, образовательных услуг и объектов" (1998-2000г.г.), "Научное, научно-методическое и информационное обеспечение системы образования"(2001-2002г.г.), "Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники " (2001-2002 г.г.).

Достигнутые успехи во многом стали возможным благодаря тому, что в Научно-методическом совете удалось сконцентрировать ведущий научно-методический потенциал высшей школы в области метрологии, стандартизации и сертификации - 16 академиков и член-корреспондентов отраслевых академий, 26 профессоров-докторов наук, в том числе крупнейшие учёные и методисты МГУПИ, МГТУ им Н.Э.Баумана, МИЭМ, ТПИ, СЗПИ, МГТУ Станкин, ПГТУ и других вузов, высококвалифицированные специалисты Росстандарта России и ряда научно-производственных объединений.

Введение ФГОС ВПО третьего поколения определило новые направления развития профессионального образования, при этом главным принципом подготовки становится компетентностно-ориентированный критерий. В этих условиях возрастает роль компетенций, приобретаемых студентом в ходе освоения основных общепрофессиональных дисциплин, так как они становятся фундаментом для успешного освоения цикла специальных дисциплин и формируют возможности для диверсификации сферы профессиональной деятельности под влиянием изменений структуры экономики и потребностей общества.

Мониторинг содержания и требований к знаниям, умениям и компетенциям, приобретаемым студентами, при реализации ФГОС ВПО, проведенный специалистами Научно-методического совета, показал, что вопросы метрологии, стандартизации и сертификации включены практически во все образовательные стандарты, либо в рамках самостоятельной дисциплины, либо в виде других родственных дисциплин – технические измерения, метрология и сертификация, метрология и управление качеством, основы метрологии и др. При

этом число направлений подготовки, в которых ОПД МСС включена как самостоятельная базовая дисциплина в общепрофессиональный блок образовательной программы, сократилась с 47 до 25 направлений подготовки, также в ряде случаев уменьшилась трудоемкость учебной нагрузки, выделяемой на ее освоение. Проектируемые результаты освоения ОПД МСС, сформулированы в ФГОС ВПО с разной степенью детализации и значительно отличаются между собой, а в ряде стандартов носят противоречивый характер. Количество и перечень компетентностей, приобретаемых в ходе освоения ОПД МСС, по ряду направлений характеризуется недостаточной конкретизацией формулировок, что обуславливает необходимость их детализации в рабочих образовательных программах, а в некоторых стандартах они просто отсутствуют. При этом становится проблематичным использование в целях обеспечения единства образования разработанной ранее примерной программы ОПД МСС, утратившей статус легитимности при введении ФГОС ВПО. Также возникает необходимость актуализации содержания примерной программы в связи с существенными изменениями, происшедшими с момента ее разработки.

Во-первых, в связи с изменениями действующего законодательства Российской Федерации, обусловленными введением в действие Федеральных законов «Об обеспечении единства измерений» и «О техническом регулировании» произошли значительные изменения правовой базы обеспечения единства измерений, стандартизации и подтверждения соответствия, которые не могли получить отражение в разработанной ранее программе.

Во-вторых, достигнутые за этот период достижения фундаментальных и прикладных исследований, полученные в области нанотехнологий, информатики, микроэлектроники вычислительной техники и не получившие отражение привели к тому, что содержание примерной программы перестало соответствовать современному состоянию технологического уровня.

В третьих, в содержании примерной программы не отражены требования, предъявляемые ФГОС ВПО к результатам освоению образовательных программ. Поэтому для сохранения единых принципов в постановке и освоения ОПД МСС потребовалась разработка новой примерной образовательной программы ОПД МСС, отвечающей требованиям ФГОС ВПО и запросам современной экономики. В новой программе ОПД МСС, наряду с решением вышеперечисленных задач, должны быть отражены достижения и тенденции развития средств измерения, контрольно-диагностического оборудования, информационно-измерительных технологий, эталонной базы обеспечения единства измерений, вопросы современного метрологического и нормативного обеспечения приоритетных направлений науки и технологий, рассмотрены рекомендации международных, европейских и национальных стандартов, норм и правил. Главная цель, которая была поставлена при разработ-

ке примерной программы ОПД МСС, состояла в формировании базовых компетенций необходимых для профессиональной деятельности в прорывных технологиях и перспективных инновациях Российской Федерации.

Пилотный проект примерной образовательной программы ОПД МСС третьего поколения [2] был разработан специалистами Научно-методического совета. В проекте была сделана попытка перейти от традиционной знаниевой системы обучения к идеологии формирования прикладных компетенций, которые должны стать отправной точкой для эффективной адаптации студента к запросам современной экономики и общества.

Структура содержания образовательной программы построена по блочно-модульному принципу и состоит из 8 учебно-образовательных модулей. Такое построение программы обеспечивает возможность построения на ее основе не только рабочих программ ОПД МСС, но и рабочих программ родственных дисциплин таких, как технические измерения, сертификация, стандартизация. В программе приведены рекомендации по содержанию учебно-образовательных модулей, по организации изучения дисциплины, примерному лабораторному практикуму, тематике семинарских занятий, содержанию и формам проведения самостоятельных работ. Особое внимание обращено на использование информационных образовательных технологий, рассмотрены вопросы учебно-методического, материально-технического и информационного обеспечения дисциплины, оценки, диагностики и квалитетрии результатов обучения. Гибкость построения программы обеспечивает возможность формирования рабочих образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом специфики определенного вида профессиональной деятельности.

По результатам обсуждения проекта примерной программы на рабочих группах Научно-методического совета в ее содержание внесены ряд дополнений и уточнений, учитывающих специфические особенности отдельных направлений профессиональной подготовки. Это позволило на основе проекта программы предложить ряд рабочих программ ОПД МСС, которые проходят апробацию при подготовке бакалавров в области приборостроения, машиностроения и информатики.

Заключение

Наиболее эффективным путем решения проблемы обеспечения единства общепрофессионального образования в области метрологии и метрологического обеспечения может стать восстановление деятельности научно-методического совета по метрологии, стандартизации и сертификации, действующего под руководством Министерства науки и высшего образования России. Активизация его деятельности в целях координации образовательного процесса для различных направлений и специальностей на основе реализации пакета примерных программ общепрофессиональных дисциплин в сфере мет-

рологии, стандартизации и сертификации и минимальных требований к материально-техническому, учебно-методическому и информационному обеспечению позволит обеспечить установление единых подходов к ключевым вопросам высшего образования в сфере метрологии и метрологического обеспечения. В условиях перехода на новую систему высшего профессионального образования главной задачей обеспечения единства образования в области метрологии и метрологического обеспечения становится не только повышение качества и развития содержания дисциплин, но и на поиск новых инновационных решений, в том числе создание виртуального программно-телекоммуникационного информационно-образовательного портала, открывающего возможность постоянного пополнения и обновления учебно-методического, информационно-организационного и материально-технического обеспечения.

Литература

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://www.fgos.vo.ru>. (дата обращения 30.09.18).
2. Примерная программа общепрофессиональной дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация». Изд. МГУПИ; 2012, 32 с.
3. Примерные программы дисциплин цикла ОПД для направлений в области техники и технологии, сельского и рыбного хозяйства. - М.: ИЦ МГТУ Станкин - 2002 - -216 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. 29.12.2017 г.) Об образовании в Российской Федерации. - URL: <http://www.zakonobrazovaniy-rf.doc> (дата обращения 29.09.18).
5. Фирстов В.Г. Вопросы метрологического обеспечения инновационных научно-технических проектов и программ. – М.: Проблемы гуманитарных и естественных наук -2013 - №8 - С. 60-64.
6. Фирстов В.Г. Обеспечение единства образования в области метрологии, стандартизации и сертификации. – М.: Приборы -2013 - № 8 - С. 57-61.

The problems of ensuring the unity of professional metrology formation

Firstov V.G.

Russian State Technological University

The state of ensuring the unity of education in the field of metrology and metrological support in the implementation of the FGOS VPO. The results of monitoring the existing FGOS VPO, showed that the requirements for knowledge and skills in the field of metrology, standardization and certification, obtained in the development of educational programs for non-metrological areas of training of bachelors and specialists, differ sharply both in completeness and in terms of content, in most cases, this leads to the fact that the acquired competence of students are insufficient to perform work on the metrological support of modern technological innovations. One of the reasons for this situation is the lack of common approaches to key issues of the educational process in the field of metrology and metrological support, due to the loss of the coordinating role of the scientific and methodological council for metrology, standardization and certification of the Ministry of education of Russia, the conse-

quence of this was the disappearance from the FGOS VPO basic requirements for the development of general professional disciplines in the field of metrology and metrological support and the practical termination of the scientific and methodological council. It is established that the solution to the problem of ensuring the unity of general professional education in the field of metrology and metrological support can be the restoration of the scientific and methodological council for metrology, standardization and certification, acting under the leadership of the Ministry of science and higher education of Russia, for the purpose of coordination of educational process for various directions and specialties on the basis of implementation of a package of approximate programs of general professional disciplines in the field of metrology and metrological support and preparation of the minimum requirements to material and technical, educational and methodical and information support

Keywords: unity, metrology, metrological support, higher education

References

1. Portal of federal state educational standards of higher education. - URL: <http://www.fgos.vo.ru>. (date of circulation September 30, 188).
2. An exemplary program of general professional discipline "Metrology, standardization and certification." Ed. MGUPI; 2012, 32 s.
3. Approximate programs of disciplines of the OCD cycle for directions in the field of engineering and technology, agriculture and fishery. - M.: ITs MSTU Stankin - 2002 - -216 p.
4. Federal Law dated December 29, 2012 No. 273-ФЗ (as amended on December 29, 2017) On Education in the Russian Federation. - URL: <http://www.zakonobrazovani-rf.doc> (appeal date 09/29/18).
5. Firstov V.G. Questions of metrological support of innovative scientific and technical projects and programs. - M.: Problems of the humanities and natural sciences -2013 - №8 - p. 60-64.
6. Firstov V.G. Ensuring the unity of education in the field of metrology, standardization and certification. - M.: Devices - 2013 - № 8 - p. 57-61.

Особенности становления и развития национальной школы с середины XVIII - начала XX века - по настоящее время (на примере Агинского Бурятского округа)

Батueva Инга Анатольевна

аспирант, Харбинский педагогический университет,
inga-batueva@mail.ru

Цзян Цзюнь

доктор педагогики, профессор, Харбинский педагогический университет, 15846382166@163.com

В статье затронуты вопросы народного образования во взаимосвязи с историческим развитием национальной школы Агинского Бурятского округа. Рассмотрены основные этапы исторического развития и аспекты становления народного образования в Агинском Бурятском округе.

Вопросы народного образования невозможно рассматривать вне связи с идеей развития национальной школы в Агинском бурятском округе. Развитие и становление национальной школы, и переходные этапы создания бурятской письменности имели определенное значение в приобщении и к общечеловеческой культуре, и способствовали сохранению культуры и духовности бурятского народа. История развития грамматики бурятского языка позволит нам раскрыть проблемы в развитии национальной школы, подходы к определению этнокультурной составляющей содержания образования, которые в перспективе помогут определить сущность и направления его совершенствования.

Ключевые слова: бурятский язык, национальная школа, народное образование, учебно-методическая литература, педагогические курсы

В 1837 году Агинская Степная дума, граничащая с Китаем и Монголией, где проживал этнический кочующий народ, была отделена от Хоринского ведомства. Степные думы – административные органы у кочевых народов Сибири. Обособленно территориально проживающие агинские буряты входили в Хоринское ведомство. По предписанию Нерчинского окружного управления от 14 июня 1839 года за №1543 Агинская инородная управа была переименована в Агинскую Степную думу с 6 инородными управами (Цугальская, Быркецугольская, Могойтуевская, Шометуевская, Хилинская, Туткалтуевская). [1,16]

В середине XVIII - начале XIX веков на Агинскую землю проникает буддизма и с ним приходит распространение старомонгольской письменности. Первыми учителями старомонгольской грамоты среди бурят были миссионеры - тибетские ламы и деловые люди, овладевшие языком во время поездок во Внутреннюю Монголию Китая. Ламы в переводе с тибетского означает – учитель. С конца XVIII обучение детей – велось в юртах, после этого в конце XIX появляются дацанские школы (буддийские храмы), по словам Шэрэтэ-ламы (настоятеля Шэнэхэнского дацана) Гэлэк Нимы в Китае, до его миграции в Китай в местность Шэнэхэн (ныне являющейся частью Эвенкийского хошуна Хулун-Буирского городского округа Внутренней Монголии Китая). Он, будучи ещё маленьким ребенком, был отдан родителями на обучение в Цугольский дацан, где, по его словам, училось до 3 тысяч учеников. К началу XX века количество штатных и внештатных бурятских лам составляло 7000, из них 6900 лам проживало на территории Забайкалья. [2]

В то время каждая более или менее состоятельная семья считала честью иметь своего ламу. Поэтому поводу в одном литературном источнике, превратившемся в библиографическую редкость, говорилось: «Быть ламой - мечта для многих бурят, поэтому раньше в богатых семьях, при нескольких сыновьях, один всегда предназначался в ламы». И что этому сыну «...уже с 3-4 лет шьют особый костюм: короткую кофточку и юбку ярко-красного цвета». [3,134] Хувараки (ученики) после обучения у тибетских лам возглавлялись в сан ламы и некоторые из них становились учителями старомонгольского и тибетских языков.

На тот период бурят, знавших русскую грамоту, было немного. Так, по материалам Агинской Степной думы «изъяснявших и писавших по-русски» было лишь 13 человек.

А в 1841 году Агинская степная дума ходатайствовала перед Нерчинским окружным управлением и в 1842 году было открыто первое Агинское

приходское училище. С тех пор бурятское национальное образование стало занимать особое место в Агинском округе. По мнению американского монголоведа Роберта Рупена: «Агинская степь выступала как «сердцевина» политического и интеллектуального развития и как основная база бурятского противостояния русификации». [4, 2]

До октябрьской революции население нашего округа пребывало в представлении путешественников зажиточными. Но, несмотря на это, процент грамотности основного населения до 1917 года был мал. На территории округа было всего 5-6 светских начальных школ и одно училище в с. Агинское. Общее число учащихся не превышало 200 человек. Из них подавляющее большинство составляли дети из зажиточных семей. Но с распространением буддизма в Забайкалье пришла грамотность на старомонгольской вертикальной письменности, что усилило тягу населения к открытию школ в крае, распространившаяся монгольская письменность среди Агинских бурят оказало большое влияние на особенность их исторического развития в отличие от западных бурят, которые не имели монгольской письменности и пользовались русской письменностью. Определенную роль в распространение монгольской письменности у восточных бурят сыграли дацанские школы и Агинское приходское училище.

Так, в постановлениях съездов бурят, состоявшихся в Чите и Агинском в 1905-1906 годах, констатировалась необходимость введения всеобщего обязательного обучения детей 7-12 лет на родном бурятском языке с обязательным изучением русского языка. Так как русский язык давал возможность учащимся читать документы и продолжить своё обучение в училищах и техникумах. В результате в 1909-1917 гг. открыты светские одноклассные приходские училища в селах Табтанай, Чиндалей, Зугалай, Кункур, Хойто-Ага, Догой, Цугол и других местах. Второй школой на обширной территории Агинской степи стало Нижне-Табтанайское (Табтанайское) одноклассное училище, где велось обучение бурятских детей не только родному языку на основе старомонгольской вертикальной письменности, но и русскому языку, который являлся обязательным предметом обучения. В бурятских приходских училищах также преподавались предметы: закон божий, священная история, русская и монгольская грамота, арифметика, давались некоторые сведения из географии и естествознания. [5,47].

Не смотря на запреты и препятствия царского правительства, обучение учащихся монгольской письменности в с. Агинском продолжалось до 1917 года. [6] На осень 1917 года в округе существовала всего 14 начальных классов. После установления советской власти в Забайкалье в феврале 1918 года, в народном образовании и начались радикальные изменения, с 01 марта 1918 года в учебных заведениях запрещалось преподавание Закона божьего, духовные учебные заведения были закрыты.

В июне 1917 года в с. Агинском на базе Агинского высшего начального училища были прове-

дены Общебурятские педагогические курсы, объединившие западных и восточных бурят. Как отметил доктор педагогических наук, профессор Ж. Т. Тумунов «Данные курсы в силу краткосрочности и низкого образовательного уровня слушателей, не достигли цели и потому не оказали заметного влияния на ход коренизации бурятской школы» т. е на переход на бурятский язык обучения [7, 85].

В связи с этим в 1918 году в с. Агинском при Высшем начальном училище были организованы постоянные 2-х годичные учительские курсы. Деятельность данных педагогических курсов определялась «Положением о постоянных двухгодичных педагогических курсах при Агинском Высшем начальном училище для подготовки учителей для бурятских начальных училищ», принятым Забайкальским областным комитетом по народному образованию и утвержденным Забайкальским исполкомом 16 августа 1918 года [там же, 90].

Данные двухгодичные курсы выпустили два выпуска. Первый выпуск состоялся в 1920 году в количестве 11 учителей. В числе них были: заслуженный учитель Бурят - Монгольской АССР Лодон Линховоин, первая учительница-бурятка из Агинских бурят Жалма Жамцаранова, Батоин (Батоев) Хандажаб и другие. Второй выпуск состоялся в 1921 г. Выпускники курсов принимали активное участие в народном образовании с. Агинское и реформах бурятской письменности, многие из них пережили военные тяготы. В числе выпускников были: Найдано Георгий (Дамдин-жу) Найданович, Дылыков Базар-Сада, Цырено Цыжип, Аюрзанаев Ананда и другие. Директором данных курсов был назначен профессор Базар Барадин, лекции читали профессор Восточного института Гомбожаб Цибикив, Цыбен Жамцарано.

Не смотря на данные выпуски двухгодичных учительских курсов обеспеченность школ учителями оставалась низкой, и потребность в учителях из года в год росла. Поэтому двухгодичные педагогические курсы были реорганизованы в одногодичные, которые функционировали в течение 3 лет и в 1924 году были закрыты в связи открытием в г. Верхнеудинске (ныне г. Улан-Удэ) Бурятского педагогического техникума. Открытие курсов явилось крупным достижением того времени в области просвещения Агинских бурят. Которые качественно решили проблему подготовки учительских кадров.

В 1919-1920 годах почти все школы, какие были, семеновцы превратили в стоянки своих отрядов. Нередко приходилось учителю, если он хотел работать, самому очищать, убирать и приводить в порядок свою школу. Не смотря на тягбы того времени учителя ответственно относились к своей работе, это можно проследить из записей Цыбигжаб Балдано, предстеленных в Общественном музее образования Агинского бурятского округа: «о том в каких условиях и как работали у нас учителя лет 25-30 тому назад, один из характерных примеров того времени. В 1931 году приезжал в с. Агинское на январское совещание учитель Онгоцонской начальной школы Цыбикив Г.М., несмотря на 200 километров в один конец он прие-

хал сюда верхом на лошади и обратно поехал на той кляче с глобусом в руке» [8]

Следует отметить, что была нехватка учебных пособий для учащихся. Для решения данной проблемы Б.Д. Очировым были переведены на старомонгольский язык произведения русских писателей басен И.А. Крылова, сборник рассказов и басен Л.Н.Толстого, Ч.Л. Базароном был составлен первый букварь бурятской письменности, основанный на звуковом аналитико-синтетическом методе К.Д. Ушинского «букварь для первоначального обучения монгольской грамоте» (Чита, 1905) [9, 50-54], «Красная звезда» в 4 книгах также Ч.Л. Базарона, новый монгольский букварь «Улан-Цэцэг» Б. Барадина (Чита, 1922 г.), «Бурят-Монгольский букварь для детей» Г. Ц. Цыбикова (Верхнеудинск, 1925 г.), Позже также Ч.Л. Базароном, который был одним из первопроходцев просвещения не только Агинских бурят, но и всего бурятского народа, были составлены книги для внеклассного чтения «Наши местные звери» (Верхнеудинск, 1927 г.), «Животные жарких стран» (Верхнеудинск, 1927 г.).[10]

В то же время необходимо отметить, что недостаточное снабжение бурятских школ учебниками и методическими пособиями на родном языке во многом объяснялось слабостью национального издательского дела. Нехваткой авторов и составителей учебников и пособий если ситуация по учебникам более-менее была восполнена, то количество пособий для внеклассного чтения было крайне мало и учащиеся полностью опирались на творческую инициативу педагога.

В 1921-1922 учебном году в селе Агинском функционировали 3 школы: бурятская школа I ступени, русская школа-семилетка, бурятская школа I ступени. В 1924-1925 учебном году в Агинской бурятской школе II ступени занимались, как и в предыдущие годы, по переходному учебному плану. На изучение русского языка в 1-3 классах было предусмотрено 5 часов в неделю, на родной язык - по 4 часа в 1-3 классах, 3 классах - 3 часа. Все бурятские школы-семилетки занимались по единому плану. На изучение родного языка, отводилось 5 часов в неделю в 1, 2 классах, 4 часа в 3-7 классах. По русскому языку, который изучался со 2 класса по 3 часа во 2, 3 классах, с 4-7 — 4 часа. Как видно из учебного плана, на изучение родного языка отводилось больше часов, чем на изучение русского языка. Известно, что в последующие годы было сокращено количество часов, отводимых на преподавание родного языка. [11,58]

Другая проблема национальной бурятской школы началась с 1930 года, когда начался перевод бурятской письменности на латинский алфавит. Ранее в 1910 году известным деятелем востоковедом Б.Барадиным была поднята данная проблема, в которой он предлагал создать единый общемонгольский язык на латинском алфавите. Позже в 1930 году в тюркских республиках Советского союза началась латинизация, вслед за этим начался и перевод бурятской письменности на латинский алфавит. До перевода бурятской пись-

менности со старомонгольской вертикальной на латинский алфавит во всех бурятских школах Забайкалья применялся алфавит букварь Ч.Л. Базарона. В 1930 г. В качестве учебников и учебных пособий использовались по родному языку в 1 классе букварь Ч.Л. Базарона, во 2-ом классе – «Улан-Цэцэг» Б. Барадина, в 3 – 4 классе – хрестоматия Малкова и Ч.Л. Базарона [12,70].

Однако, по мнению доктора филологических наук, профессора Л. Д. Шагдарова латинизация наряду с положительными моментами имела и отрицательные последствия, поскольку она отрывала бурят от старомонгольского языка, который в монгольском языковом мире играл роль межнационального языка и носителя многовекового культурного наследия. По мнению историка Елаева А.А селенгинский диалект, положенный в основу литературного языка при окончательном реформировании в 1931 году в силу своего лексического фонетического состава не оправдал себя. [13, 233].

В августе 1930 г. ЦИК и СНК СССР приняли Постановление «О всеобщем обязательном начальном образовании». В этот трудный период стране нужны были грамотные учителя в связи с этим 20 июня 1930 года Постановлением правительства БМАСР в с. Агинском открылся Агинский педагогический техникум. Большую работу по улучшению учебно-воспитательной работе провели наши земляки-учителя: Л.Л.Линховоин, Ш.Л.Базарон, Б.Ж.Жабон, Б.Д.Дылыков, А.Р.Ральдин.

В 1938 году Постановлением оргкомитета Читинского облисполкома от 28 марта 1938 года создан отдел народного образования в округе. Этому предшествовало важное событие - 26 сентября 1937 года был образован Агинский Бурятский Автономный округ в составе Читинской области. В Агинском округе в начале 1939-1940 учебного года в начальных, неполных, средних школах обучалось 5 104 ученика. В 1939-1940 году в школах Агинского округа работали 247 учителей, больше половины из них имели среднее педагогическое образование. В основном учителя являлись выпускниками Бурят-Монгольского и Агинского педтехникумов. [14, 158]

В 1938 году вышло постановление СНК и ЦК ВКП(б) «Об обязательном изучение русского языка в школах национальных республик и областей» где русский язык вводился, как предмет обязательного изучения в национальной школе. В связи с этим 1939 году были возобновлены реформы бурятского языка, которые на этот раз должны были быть переведены с латиницы на кириллицу как наиболее доступный в изучение. Вслед за этим решением вновь стала проблема разработки методической основы и учебников, переподготовка учителей. В 1939 году вышло в свет пособие «Алфавит и основы правописания бурят-монгольского языка» Г. Ц. Бельгаева (Улан-Удэ, 1939), в 1940 году появился «Краткий справочник по орфографии и пунктуации бурят-монгольского языка» (Улан-Удэ, 1940), и орфографический словарь бурят-монгольского языка. Для средних школ (Улан-Удэ, 1940). Д.А.Абашеева и Д.Д. Амоголонова, а

затем были подготовлены и изданы новые учебники.

В этот период в школах Агинского округа так же, как и в БМАССР, происходил перевод бурятского языка с латинского на русский алфавит. В отличие от республики в Агинском округе перевод на хоринское наречие был воспринят «как нечто долгожданное». [там же, 192] Это объяснялось тем, что хоринский диалект был наиболее близким Агинскому наречию. Так же положительно, по мнению доктора педагогических наук, профессора Ж.Т.Тумунова был воспринят перевод алфавита на русскую графику. Окружным отделением народного образования были организованы специальные семинары и заседания методических комиссий по вопросам перевода бурятского языка на русский алфавит и хоринские наречия. В связи с переходом на русский алфавит, - отмечает Ж.Т. Тумунов, - значительно возрос интерес к изучению родного и русского языков. Повысилось качество успеваемости учащихся. «Русский язык стал рассматриваться как второй родной язык» [там же, 160].

Много внимания уделялось обеспечению школ округа учебной и методической литературой. По итогам 1939-1941 учебного года успеваемость по бурятскому и русскому языкам в неполных и средних школах Агинского округа составила 94,8% и 96,6 %.

В годы войны школы Агинского округа продолжали работать в трудных условиях. Учителя работали с большой нагрузкой, проводили беседы о русских полководцах - о Суворове, о Кутузове, о советских полководцах - о Ворошилове, Фрунзе, Буденном, Чапаеве и др. Со слов сына уроженки села Цаган-Целутай Цымпелмы Бадмаевой Батора Амоголонова во время Великой отечественной войны повысился интерес учащихся к русскому языку. Учащиеся проводили политинформации и беседы о ходе войны для тружеников тыла и все события, происходящие на фронтах Великой отечественной войны, переводились с русского на бурятский язык для старшего поколения, так как старшее поколение мало знало и говорило на русском языке. [15]

В послевоенные годы отделы народного образования приложили все усилия для выполнения начального всеобщего. Во второй половине 50-х гг. XX в. прослеживается миграция русского населения в округ. В связи с этим появилась необходимость открытия второй средней школы в Агинском округе. И в 1956 г. школа была реорганизована в АСШ№2, где не велся бурятский язык.

На 1959-1966 гг. было заметное расширение и развитие народного образования, в основном за счет укрепления школ путем реорганизации начальных школ в восьмилетние, а восьмилетние - в средние и ликвидации малокомплектных начальных школ. В 1960-е годы бурятский язык в школах Агинского округа стал добровольным, так как многие учащиеся плохо говорили и писали на русском языке. Вслед за этим, по мнению доктора, культурологи Сундуевой Д.Б «В 60-70 годы характеризуются интенсивным внедрением русского языка в сфере народного образования округа. В

окружном центре п. Агинское функционировало 4 школы: бурятская средняя № 1, средняя русская, Амитахинская, как отмечает кандидат педагогических наук Лопсанова З.И «в 1970-х гг. начальная, средняя школа и восьмилетняя школа» в Агинском округе так же как в соседней Республике Бурятия восьмилетние, средние школы вынуждены были перейти на учебный план и программы единой общеобразовательной (русской) школы». [16, 120-126] Так, с начала 1961-1962 гг. учебного года в округе обучение учащихся на родном языке в национальной школе сохранилось только в 1-4 классах, а в остальных велось на русском языке. Были сокращены часы на изучение бурятского языка и родной литературы. [17, 66]

На данном промежутки времени заметно снижается интерес к изучению родного языка. Однако со 2 половины 80-х годов заметно некоторое повышение внимания к бурятскому языку. По данным Всесоюзной переписи населения 1979 года в округе проживало 69269 человек, из них бурят - 35868, что составляет 51,7%. Из 35868 бурят считали вторым языком бурятский язык 478, русский язык - 24213, не владели вторым языком - 11555. Следовательно, 35390 бурят владели своим родным языком хорошо, языком общения между ними был свой родной бурятский язык. В 80-е годы в Агинском округе функционировало 46 общеобразовательных школ, где обучалось 15,5 тысяч учащихся. Из них 30 школ национальных (6 тысяч учащихся), где обучение велось на родном языке. Свыше 9 тысяч школьников Агинского округа все предметы изучали на русском языке. [18, 113]

Накануне распада СССР наблюдалась повсеместное внедрение русского языка. В этот сложный период Комитет образования Агинского округа успешно решает серьезные стратегические проблемы сохранения бурятского языка и развития образования в округе. В 1986 году, в округе было решено ввести во всех смешанных начальных классах обязательное изучение бурятского языка учащимися-бурятами, а также по желанию детьми других национальностей. В 1993 году был создан Агинский институт усовершенствования учителей.

В 1993-1997 гг. разработано содержание национально-регионального компонента образования, которое представлено 22 авторскими программами и 10 НКФ к федеральным программам. В округе приняты меры по развитию национальных школ, проведены научно-практические конференции по проблемам изучения бурятского языка и воспитания детей на этнокультурных традициях фестивали «Моя родословная», «Храни свои корни», организовано обучение учителей старомонгольской письменности.

В данный период одним из значимых событий в сфере развития бурятской школы можно считать предложенную Концепцию доктором педагогических наук, профессором Ж.Т.Тумунова совместно с заведующей окружным отделом народного образования Ц.Г. Намсараевой по реформированию Агинской бурятской средней школы № 1 в Агинскую бурятскую национальную школу-гимназию с востоковедческим

уклоном. Которая была Утверждена Ученым Советом Института национальных проблем образования МОПО РФ 8 октября 1993 г. Позже в 1999 году Агинской средней школе №1- присвоен статус «Федеральная экспериментальная площадка» для реализации проекта «Создание культурологической школы с Востоковедческим уклоном», дающий право на принятие нестандартных решений управленческих и учебно-воспитательных задач в рамках проекта. Востоковедческое направление представлено введением в учебный план китайского и монгольского языков, основ буддийской философии, литературы народов Востока, спецкурсов «Выдающиеся деятели бурятского народа».

В 1998 году принято Постановление Главы администрации округа «Об утверждении Концепции национально-регионального стандарта начального, основного, общего среднего образования АБАО», и в учебный план школ вводится национально-региональный компонент под названием «Бурятведение» (Постановление Главы администрации округа от 20.01.98 г. № 06).

Вслед за данным событием на средства окружного бюджета школы были обеспечены учебникам по бурятскому языку и литературе, пособием «Хун болохо багаһаа» (2000), «Материальная и духовная культура бурят» (2004г.) изданы региональные учебники и пособия, в том числе «География Агинского Бурятского автономного округа» (1997г., 2004 г.), «История родного края» (1997 г.), «Булагай эхин» (2003г.).

Следующий наиболее печальный момент для бурятского языка и национальных школ в целом является то, что в 2005 году бурятский язык признан ЮНЕСКО одним из вымирающих языков. Так как снижение уровня знания бурятского языка несет угрозу самому существованию бурятского этноса. В связи со сложившейся языковой ситуацией Администрацией Агинского бурятского округа была введена долгосрочная целевая программа «О сохранение и дальнейшем развитии бурятского языка на 2010-2013 годы».

Для этого в настоящее время проводятся мероприятия по развитию бурятского языка это Месячник бурятского языка, который проводится 2 раза в год и включает различные конкурсы, с привлечением не только образовательных учреждений, но и общественных организаций. Соорганизаторами мероприятий Месячника ежегодно становятся Центр развития бурятской культуры, Национальный музей им. Г. Цыбикова, краевая библиотека им. Ц. Жамцарано, Агинский дом детского творчества, Театр ДалиТэ, Агинский дацан и другие организации. Краевая библиотека им. Ц. Жамцарано на протяжении 4 лет проводит конкурс среди детей, изучающих бурятский язык по программе интенсивного обучения «Баян даа, түрэлхи хэлэмнай!», Агинским институтом проводятся конкурсы - «Лучший диктант» и «Лучшее сочинение» на бурятском языке среди обучающихся 2-11 классов, которые нацелены на мотивацию владения бурятским языком на высоком уровне. Агинский дацан проводит конкурс «Аба эжын хэлэн гамтайл!» среди обучающихся 5-11 классов на знание

истории Агинского дацана, религиозных правил для мирян, традиций и обычаев. Главная цель данного мероприятия заключается в привитии подрастающему поколению любви к Родине, к своим истокам, уважения и почитания традиций, сохранению родного языка. Театр «ДалиТэ» - активный соорганизатор мероприятий Месячника бурятского языка. Им проводятся конкурсы исполнителей бурятской песни на бурятском языке «Талын аялгаханууд» («Степные мелодии») среди детей дошкольного и младшего школьного возраста

На современном этапе одна из приоритетных задач Агинского Бурятского округа является системная работа по сохранению и развитию бурятского языка в рамках реализации программы «Социально-экономическое развитие Агинского Бурятского округа на 2014-2020 гг.»

По данным предоставленным Агинским институтом повышения квалификации работников социальной сферы Забайкальского края показано, что в начальных классах родной язык и литературное чтение включены в обязательную часть во всех сельских школах округа. Между тем, в АСШ №1 введено по учебной программе по 4 часа, АСШ №3 по 3 часа в неделю. В остальных школах на изучение родного языка отводится по 2 часа. В Могойтуйском районе – Могойтуйская СШ№1 отводит на изучение родного языка по 3 часа, Могойтуйская СШ№2, Усть-Наринская СОШ в части, формируемой участниками образовательных отношений вводят по 2 часа. Таким образом, в начальном образовании в 34 образовательных организациях округа учебный план разработан по варианту со вторым иностранным языком примерного учебного плана от 8 апреля 2015 года. Преподавание предмета «Бурятский язык и литература» в основной школе от 2 до 3 часов в неделю отводится, по варианту наряду с русским языком изучается один из языков народов РФ. Примерной основной общеобразовательной программы (от 8 апреля 2015 года). Ежегодный анализ учебных планов показывает, что обучение бурятскому языку ведется в 40 общеобразовательных организациях, в том числе 3-часовое изучение бурятского языка отмечается в 31 сельских школах округа. В 11 школах - интенсивное обучение (2 часа в неделю) через организацию факультативных занятий и разновозрастных групп. [19] Интенсивное обучение ведется в тех школах, где детей бурятской национальности насчитывается менее 50% от общего контингента обучающихся. Ориентировано на обучение учащихся, не владеющих родным языком и не изучавших его в начальных классах. Такой формат обучения введен в целях сохранения количества часов на изучение родного языка и решает задачу овладения большим объемом языкового материала учащимися за небольшой период времени. Между тем, проблемным отмечаем уменьшение количества часов, отводимых на бурятскую литературу с 5 по 8 класс на 1 час, всего 34 часа в год.

Анализ изучения бурятского языка учащимися 5-11 классов показывает, что увеличилось количество учащихся, изучающих бурятский язык с 55%

до 69%, увеличение составляет 14%. Если по программе интенсивного обучения изучали родной язык 40% обучающихся, то в текущем году – 31%.

Одним из условий повышения качества преподавания бурятского языка является обеспечение учебно-методическими пособиями. На сегодня обеспеченность учебно-методической литературой составляет 64%, из которых 40% - обновленные УМК (учебно-методический комплекс). Следует отметить, что на протяжении многих лет учителя округа активно работают над обновлением содержания образования путем разработки авторских учебников и учебно-методических пособий. Так, 14 (28,5%) учителей бурятского языка и начальных классов являются авторами УМК. Учебники для начальной школы, выпущенные издательским центром «Бэлиг» Республики Бурятия, включены в федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в учебном процессе. В начальных классах используются учебники родного языка и литературы авторов, среди разработчиков учебников родного языка являются учителя начальных классов Агинского округа Очировой Е.Б., Бадмаевой Л.Б., Дылыковой Р.С., Содномова С.Ц., Базаргуруевой Т.Б. и др.

18 ноября 2017 года проведена деловая встреча в рамках Межрегионального сотрудничества по созданию единого образовательного пространства преподавания бурятского языка в Байкальском регионе. В рамках, которых состоялось обсуждение и согласование вопросов сотрудничества в решении проблем по сохранению и развитию бурятского языка.

В последние годы стали актуальные проблемы по сохранению и развитию родного языка малых народов, населяющие регионы России. Параллельно также в Китайской Народной Республике обсуждаются вопросы подходов к сохранению культуры малых народов, по словам китайского доктора педагогики, профессора Цзян Цзюнь ведутся исследования по вопросам реформа учебных программ в районах проживания этнических меньшинств в Китае и России [20].

Таким образом, вопросы изучения родного языка остаются актуальными, требуют дальнейшего научно-методического и организационного сопровождения. Комплексной работы и консолидации усилий методических служб, общественного совета учителей по развитию и сохранению родного языка.

На сегодняшний день исходя из рассмотренных материалов, мы можем сделать следующие выводы, народное образование во взаимосвязи с историческим развитием национальной школы Агинского Бурятского округа на протяжении с конца XVIII— XXI вв. позволяет констатировать, что в период с 1917 года — отмечается активное функционирование старомонгольского языка. Ситуация в школьном деле свидетельствует о том, что преподавание в школах велось на русском языке. В источниках отмечается, что в исследуемый период в Агинском Бурятском округе имело место широкое распространение монгольской письменности, что было связано с приходом с середины XVIII — XIX вв. буддизма. Впоследствии появление первых

букварей было, как никогда своевременным и положило начало научно-исследовательской работе по созданию бурятских национальных алфавитов, букварей и учебных пособий. Следующий этап 60-70 годы характеризуются интенсивным внедрением русского языка, в сфере народного образования в школах округа были сокращены количество часов на изучение бурятского языка и родной литературы. На данном этапе заметно снижается интерес к изучению родного языка. Однако уже в 80 годах интерес к бурятскому языку снова возрастает. Затем с распадом СССР снова главенствующую роль в социально-экономическом обществе занимает русский язык, родной язык снова уходит на второй план. После того как в 2005 году бурятский язык признан ЮНЕСКО одним из вымирающих языков были предприняты действия по реализации программы сохранения и развития бурятского языка. В настоящее время в округе проводится немалая работа по возрождению прогрессивных традиций первопроходцев просвещения Аги. Так, во многих бурятских школах округа ведется углубленное изучение курса бурятского языка, литературы, традиции и обычаев бурят. Ежегодно проводится месячник бурятского языка.

Литература

1. Агинский Бурятский округ: История, современность и векторы развития: материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященные 80-летию Агинского Бурятского округа. Ч.1 Агинское.2017 — 16 с
2. Информант Гэлэк Нима Шэрэтэй-лама, настоятель Шэнэхэнского дацана
3. Азиатская Россия. СПб., 1914, с.134.
4. Махачкеев А. Агинский Виразж. Краткий экскурс в новейшую историю Аги. -Улан-Удэ. Издательство БНЦ СО РАН, 2007. — 8 с.
5. Тумунов Ж.Т. Этнопедагогика Агинских бурят: автореф. дис. канд. пед. наук. — Чита, 1999. — 47 с.
6. Тумунов Ж.Т. Очерки из истории Агинских бурят. - Улан-Удэ: Бур. кн. изд-во, 1988. —136 с.
7. Ж.Т.Тумунов. Развитие школьного образования в Агинском Бурятском национальном округе (1842-1980) гг., автореф. дис. канд. пед. наук. — Чита, Иркутск, 1973г — 85-90 с
8. Материал из стенда Народного образования Аги в 1917-1941 гг. Общественного музея образования Агинского бурятского округа при Агинском институте повышения квалификации работников социальной сферы Забайкальского края
9. Тумунов Ж.Т. Небесный царь книг // Вестник Агинских краеведов, Чита, издательство Управления судебного департамента, 2012. — 50-54. с.
10. Личный архив Б.Ц. Батомункина, внука Ч.Л. Базарона действительный член Агинского отд. Забайкальского отделения Русского географического общества России, председатель Агинского общественного Клуба краеведов «Алтан жаса» (п. Агинское).
11. Сундуева Д.Б. Бурятско-русское двуязычие в Агинском Бурятском автономном округе: социолингвистический аспект дис. ... канд. фил. наук. — Улан-Удэ, 2004— 58 с

12. Тумунов Ж.Т. Первая школа Аги. - Улан-Удэ: Бурят, кн. изд-во, 1992. -70 с

13. Елаев А.А. Бурятский народ: становление, развитие, самоопределение. - Улан-Удэ, 2007—С. 232-233

14. Тумунов Ж.Т. Ага и агинцы. - Улан-Удэ: Бурят, кн. изд-во, 1993. — 158-192 с.

15. Информант Амоголонов Б.А, Заслуженный учитель Российской Федерации, преподаватель колледжа имени Б.Ринчино п.Агинское, педагогический стаж-41 год.

16. Лопсонова З.Б. Исторические предпосылки становления этнокультурного образования в Бурятии// Вестник Бурятского педагогического университета — 2015. — № 1. — С. 120-126

17. Любимова Л.М., Сундеева Д.Б. Социолингвистический поиск: функционирование языков Забайкальского края во времени//Вестник ЗабГУ. 2013. № 7(98). — С. 60-69

18. Любимова Л.М. Языковая ситуация // Энциклопедия Забайкалья. Читинская область. - Новосибирск, 2002. - С. 79.

19. Материалы Агинского института повышения квалификации работников социальной сферы Забайкальского края отчет проректора по научно-методической работе Рабдановой Л.Б

20. Цзян Цзюнь. Тенденции развития общего образования в Китае и России в условиях современных реформ: автореферат дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 2007. - 14 с.

21. Номогоева В. В. Национальная школа в Бурятии в 1920-1930-е гг.: проблемы формирования // Гуманитарный вектор. — 2011. № 3(27). С. 95-99.

22. Перцев В.В. Дореволюционная гимназия как воспитательная система // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № 3. С. 41-45.

23. Сюжеты для составления коллективного портрета учителей дореволюционных учебных заведений г. Ельца // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № 5. С. 46-50.

24. Перцев В.В. Развитие гимназического образования в русской провинции второй половины XIX - начала XX века (на материале Орловской губернии): дисс. ... канд. пед. наук / Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. Елец, 2006

25. Перцев В.В. Гимназическое образование в дореволюционной России до первой половины XIX века // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2012. № 12. С. 081-088.

26. Перцев В.В. Развитие гимназического образования в русской провинции второй половины XIX - начала XX века (на материале Орловской губернии): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. Елец, 2006

27. Перцев В.В. Учебный процесс в гимназиях Орловской губернии // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № 4. С. 26-30

Features of the formation and development of the national school from the middle of the XVIII - the beginning of the XX century - to the present (on the example of the Agin Buryat District)

Batueva I.A., Jiang Jun

Harbin Normal University

The questions of national education cannot be considered without connection with the idea of development of the national school in Aginsk Buryat Okrug. The development and formation of the national school, and the transitional stages of creating buryat script had some significance in the connecting to the common human culture, and helped in saving culture and spirituality of buryat nation. The history of the buryat language grammar will allow us to solve problems in the development of the national school, approaches to the definition of ethno-cultural component of education content, which in the future will help to determine the essence and directions of its improvement.

Keywords: Buryat language, national school, national education, educational and methodical literature, teacher training courses

References

1. Agin-Buryat District: History, Modernity and Development Vectors: materials of the inter-regional scientific-practical conference dedicated to the 80th anniversary of the Agin-Buryat District. Part 1 Aginskoye. 2017 - 16 s
2. Informant Galak Nima Sharatey-Lama, the abbot of the Shenekhen datsan
3. Asian Russia. SPB., 1914, p.
4. Makhachkeev A. Aginsky Virage. A brief excursion into the modern history of Agi. -Ulan-Ude. Publisher BNTS SB RAS, 2007. - 8 p.
5. Tumunov ZH.T. Ethnopedagogy of the Agin buryats: author. dis. ... cand. ped. sciences. - Chita, 1999. - 47 p.
6. Tumunov ZH.T. Essays from the history of Agin buryats. - Ulan-Ude: Boer. Prince publishing house, 1988. —136 p.
7. J.T.Tumunov. The development of school education in Agin Buryat National District (1842-1980), dissertation. dis. Cand. ped. sciences. - Chita, Irkutsk, 1973 - 85-90 with
8. Material from the stand of the National Education of Agi in 1917-1941. Public Museum of Education of the Agin Buryat District at the Agin Institute of Advanced Training of Social Workers in the Trans-Baikal Territory
10. Personal archive B.T. Batomunkin, grandson of Ch.L. Bazarona Full Member of the Agin Dep. Trans-Baikal Branch of the Russian Geographical Society of Russia, Chairman of the Agin community club of local lore "Altan Zhasa" (Agin village).
11. Sundueva D.B. Buryat-Russian bilingualism in the Aginsky Buryat Autonomous District: the sociolinguistic aspect of dis. ... Cand. Phil. sciences. - Ulan-Ude, 2004 —58 seconds
12. Tumunov ZH.T. The first school of Agi. - Ulan-Ude: Buryat, Prince. publishing house, 1992. -70
13. Elaev A.A. Buryat people: formation, development, self-determination. - Ulan-Ude, 2007 — p. 232-233
14. Tumunov ZH.T. Aha and agintsy. - Ulan-Ude: Buryat, Prince. publishing house, 1993. - 158-192 p.
15. Informant Amogolonov B.A., Honored Teacher of the Russian Federation, teacher at the B.Rincino College, P.Aginskoye, teaching experience -41.
16. Lopsonova Z.B. Historical background of the formation of ethno-cultural education in Buryatia // Bulletin of the Buryat Pedagogical University - 2015. - № 1. - P. 120-126
17. Lyubimova L.M., Sundueva D.B. Sociolinguistic search: the functioning of the languages of the Trans-Baikal Territory in time // Herald ZabGu. 2013. № 7 (98). - p. 60-69
18. Lyubimova L.M. Language situation // Encyclopedia of Transbaikalia. Chita region. - Novosibirsk, 2002. - p. 79.
19. Materials of the Agin Institute of Advanced Training for Social Workers in the Zabaikalsky Krai, report of the Vice-Rector on scientific and methodological work Rabdanova LB
20. Jiang Jun. Trends in the development of general education in China and Russia in the context of modern reforms: abstract of thesis. ... Cand. ped. sciences. - Moscow, 2007. - 14 p.
21. Nomogoeva V.V. The National School in Buryatia in the 1920s – 1930s: Formation Problems // Humanitarian Vector. - 2011. - № 3 (27). - pp. 95-99.
22. Pertsev V.V. Pre-revolutionary gymnasium as an educational system // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2016. No. 3. P. 41-45.
23. Plots for the compilation of a collective portrait of teachers of pre-revolutionary educational institutions of the city of Elts // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2014. No. 5. S. 46-50.
24. Pertsev V.V. The development of gymnasium education in the Russian province of the second half of the XIX - early XX centuries (based on the material of the Oryol province): diss. ... cand. ped. Sciences / Elets State University. I.A. Bunina. Yelets, 2006
25. Pertsev V.V. Gymnasium education in pre-revolutionary Russia until the first half of the 19th century // Scientific and methodical electronic journal Concept. 2012. No. 12. S. 081-088.
26. Pertsev V.V. The development of gymnasium education in the Russian province of the second half of the XIX - early XX centuries (based on material from the Oryol province): author. diss. ... cand. ped. Sciences / Elets State University. I.A. Bunina. Yelets, 2006
27. Pertsev V.V. The educational process in the gymnasiums of the Oryol province // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2015. No 4. S. 26-30

Повышение мотивации студентов высших учебных заведений к занятиям физической культуры

Еременко Вера Николаевна,
преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта,
Кубанский Государственный Технологический Университет,
vera_er_ko@mail.ru

Питкин Виктор Александрович,
старший преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта,
Кубанский Государственный Технологический Университет,

Синько Ольга Викторовна,
преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта,
Кубанский Государственный Технологический Университет,

Тихомирова Татьяна Владимировна,
старший преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта,
Кубанский Государственный Технологический Университет,

Цава Сергей Владимирович,
преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта,
Кубанский Государственный Технологический Университет,

В статье рассматривается проблемы мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом. Проблема сохранения и укрепления здоровья студентов была и есть важнейшей проблемой общества. На сегодняшний день лишь звучат призывы быть здоровым, а социальная среда и реальная практика говорят об ухудшении здоровья молодежи, нарастании большого количества хронических и инфекционных заболеваний. [3]. В настоящее время, студенты - это основной трудовой резерв нашей страны, а так же будущие родители, и их здоровье и благополучие является залогом здоровья и благополучия всей нации. Отсюда, можно сказать, что огромную роль играет изучение мотивов, интересов и потребностей современной молодежи в занятиях спортом. [2].

Ключевые слова: Спорт, здоровый образ жизни, физическая культура, профориентация, мотивация, адаптация, упражнения, привычки

Целью данной работы является изучение интересов и потребностей студентов в сфере физической культуры.

Задачи исследования:

1. Изучить литературу, связанную с данной проблемой.

2. Сделать анализ литературы

3. Дать студентам рекомендации для решения данной проблемы.

В современном обществе требования к физической подготовленности молодежи, которая необходима для трудовой деятельности. Обществу всегда необходимы «трудовые ресурсы» с высоким уровнем физической и умственной работоспособности [1]. Состояния здоровья студента не соответствует запросом настоящего времени. Чтобы выявить динамику занятия спортом, среди студентов разных курсов была проведена анкета-опрос "Отношение к спорту". Она включала в себя следующие вопросы: Занимаетесь ли вы спортом? Сколько раз в неделю? Как, по вашему мнению, влияют вредные привычки на организм? Занимаетесь ли Вы физической культурой вне в ВУЗа? Делаете ли вы по утрам зарядку?

Анкета показала, что огромная часть студентов хорошо понимают, как сильно важен спорт в жизни, но несмотря на это, эта же часть имеет пассивное отношение к физической культуре, а где-то 20% негативно относятся к занятиям физическими упражнениями. Все эти данные свидетельствуют о недооценке положительного влияния занятий физической культурой на человеческий организм. Это может показывать несформированную потребность к занятиям физическими упражнениями и говорит о низком уровне мотивации к занятиям спортом.

Отсюда, можно сказать, что студенты понимают к чему может привести такое безразличное отношение к спорту и насколько необходимы физические упражнения каждому человеку. Студентам технических вузов можно рекомендовать выбирать виды спорта и системы физических упражнений, имеющие профессионально-прикладной характер: спортивные игры, спортивное ориентирование, туризм.

Также можно порекомендовать комплексы упражнений в виде специальной гимнастики.

Существуют несколько основных принципов занятия спортом:

- принцип увеличения нагрузки
- принцип адаптации
- принцип использования
- принцип прогресса

Мотивация является одним из главных компонентов для успешного выполнения любой деятельности, в том числе и спортивной. В современной науке существуют различные подходы к проблеме мотивации. К примеру, П.А. Рудик рассмат-

ривает мотив - как осознанную потребность, А.И. Леонтьев и другие авторы под мотивом понимают конкретный или отвлеченный объект, удовлетворяющий потребность. А это значит без потребности не нужен объект удовлетворяющий потребность-цель, но и без цели потребность не приведет к сознательной и направленной активности.

Таким образом, мотив – это внутренне состояние личности, которое направляет ее действия в каждый момент времени, сформированное обоснование своего поступка. Стержнем любой деятельности является потребность - мотивационный компонент. В основе любого дела лежит потребность.

Потребность в движении или в укреплении здоровья - вот психологические основы занятий физической культурой и спортом. Таким образом, для формирования мотивации к занятиям физкультурой необходимо создать интерес к занятиям, сформировать потребность в регулярных занятиях, с целью повышения уровня здоровья, повышения умственной и физической работоспособности. Основой формирования потребности является знание. А знание уже влияет на мотивы и интересы. Знания о значимости того или иного вида деятельности на индивида, формируют потребность в двигательной активности.

Путь к эффективной, результативной деятельности человека лежит через понимание его мотивации. Только зная, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, можно разработать эффективную систему форм и методов формирования мотивации к физической культуре и спорту у студентов. Существует множество классификаций мотивов занятий физической культурой и спортом. К примеру, классификации А.Н. Николаева, в которой он выделил шесть групп мотивов, применимых к спортивной деятельности. Они направлены на:

1. высокий результат спортивной деятельности;
2. удовольствие от процесса занятия спортом;
3. самосовершенствование, укрепление здоровья, воспитание сильного характера;
4. общение, удовольствие от встреч с товарищами по команде;
5. вознаграждение, льготы, награды, различные поездки и сборы и т.д.;
6. должностное, которое сопровождается словами: «Занимаюсь, потому, что так надо». [6].

Физическое воспитание формирует мотивационное отношение к физической культуре, здоровому образу жизни, здоровому питанию, самовоспитанию, самореализации себя как личности, а так же помогает быстрее адаптироваться в обществе. Свои педагогические функции физическая культура наиболее полно осуществляют в процессе физического воспитания. Спорт -это ещё и один из эффективных способов сплочения команды, так как помогает наладить отношения между людьми, поднимает настроение, избавляет от стресса, повышает самооценку, жизненный тонус и улучшает командный дух.

Подводя итоги вышесказанному, нужно отметить, что физическая культура и спорт очень важны в жизни каждого человека. Регулярные занятия

спортом помогают людям всех возрастов, а особенно студентам, более продуктивно использовать своё свободное время, а также помогают отказаться от вредных привычек - употребление спиртных напитков и курение, что тоже очень кстати в наши дни [1].

Человеку не понадобится помощь врачей, если он будет регулярно заниматься спортом и закрепит это в привычку. Сделать это позволит осознанное отношение к занятию спортом, так как спорт - это залог успешности, красоты, а главное здоровья!

Литература

1. Горшков А.Г., Виленский М.Я. «Физическая культура и здоровый образ жизни студента» Гардарики 2007.

2. Виленский М.Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада. - М., 1990. - 84 с.

3. Лотоненко А.В. Педагогическая система формирования у студенческой молодежи потребностей в физической культуре: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Краснодар, 1998. - 39 с.

4. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. « Психология физического воспитания и спорта» Академия, 2000

5. Мотивы и мотивация личности. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/motivy-i-motivaciya.html>

6. Николаев А.Н. Методика оценки мотивов спортивной деятельности. – СПб.: С.-Петербург. гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта, 2003. – 55 с.

Motivation of students to knowns by physical culture Eremenko V.N., Pitkin V.A., Sinko O.V., Tikhomirova T.V., Tsaava S.V.

Kuban state Technological University

The article deals with the problems of motivating students to engage in physical culture and sports. The problem of preserving and strengthening the health of students was and is the most important problem of society. Today, only calls to be healthy are heard, and the social environment and real practice speak of a deterioration in the health of young people, an increase in a large number of chronic and infectious diseases [3].

At present, students are the main labor reserve of our country, as well as future parents, and their health and well-being is the key to the health and well-being of the whole nation. Hence, it can be said that the study of the motives, interests and needs of modern youth in sports plays a huge role [2].

Keywords: Sport, healthy lifestyle, physical education, vocational guidance, motivation, adaptation, exercise, habits

References

1. Gorshkov A.G., Vilensky M.Ya. "Physical education and a healthy lifestyle student" Gardariki 2015.
2. M.V. Vilensky Formation of physical culture of the personality of the teacher in the process of his professional training: dis. ... dr. ped. Sciences in the form of scientific. report. - M., 2013. - 84 s.
- 3/ Lotonenko A.V. Pedagogical system of formation of the needs of students in physical culture: abstract. dis. ... dr. ped. sciences. - Krasnodar, 2016. - 39 s.
4. Gogunov E.N., Martyanov B.I. "Psychology of physical education and sport" Academy, 2015
5. Motives and motivation of the individual. - [Electronic resource] - Access mode. - URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/motivy-i-motivaciya.html>
6. Nikolaev A.N. Methods for assessing the motives of sports activities. - SPb. : S.-Petersburg. state Acad. physical culture them. P.F. Lesgaft, 2013. - 55 s.

Инновационные методики обучения химии в вузе

Чуйкова Наталия Александровна

кандидат педагогических наук, кафедра математики, физики, химии, Белгородский Государственный Аграрный Университет им. В. Горина, terpen@list.ru

В статье изложены вопросы применения инновационных методик обучения химии в высшей школе. Раскрыты методологические основы современных химико-образовательных технологий, теоретические положения к определению инновационных методик обучения химии в высшей школе. Показано соотношение понятий «методика» и «технология». Раскрыто многообразие методик обучения химии в высшей школе в зависимости от уровня их функционирования и назначения, типы инновационных технологий. Описаны практико-ориентированные требования к преподавателю вуза в процессе применения инновационных методик обучения химии. Показан интерактивный характер инновационного обучения химии в вузе с использованием методик проблемного обучения и активных групповых методов обучения. Доказана эффективность реализации методики проведения исследовательских практикумов с использованием различных средств обучения, технологии модульного обучения, а также применения комплекса дидактических средств современных информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: методика, технологии, исследовательские практикумы, электронные образовательные ресурсы, модульное обучение.

Отечественное высшее образование в рамках компетентностно-ориентированной парадигмы отражает переход от «знаниевой» к деятельностно-компетентностной образовательной модели, которая является инновационным ресурсом развития общества. Целью совершенствования обучения химии в высшей школе является достижение высокого качества образования, которое отличается фундаментальностью, соответствием актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В связи с этим становится актуальной разработка и реализация инновационных методик обучения химии в высшей школе.

Специфика обучения химии в высшей школе состоит в его интегративном характере и профессионально-практической направленности, которая предполагает реализацию инновационных методик и технологий обучения. Методологическую основу современных химико-образовательных технологий составляют интегративно-компетентностный подход, в основе которого лежат ведущие идеи и принципы личностного и системно-деятельностного подходов. Появление и развитие инновационных педагогических технологий и методик обучения химии получили активное развитие в связи с необходимостью решения вопросов управления процессом обучения с гарантированными результатами. В.Ф. Мануйлов, И.В. Федоров выделили типы инновационных технологий. К радикальным типам были отнесены технологии, которые отражали перестройку процесса обучения; комбинированные инновационные технологии отражают соединение ряда известных элементов или технологий в новую технологию или метод обучения; модифицирующие технологии направлены на оптимизацию метода или технологии обучения без существенного изменения. Учеными выделены направления развития инновационных технологий: репродуктивное обучение, исследовательское обучение, модели учебной дискуссии и модели игровых методов обучения [6, с. 20].

Понятие «методика» близко к понятию «технология», поскольку одной из основных целей реализации методики является определение факторов, позволяющих осуществить выбор технологии, соответствующей конкретным задачам обучения [7, с. 249-250]. Многообразие методик обучения химии в высшей школе связано с уровнями их функционирования и назначения, что обуславливает необходимость их адекватного выбора в процессе преподавания химии. На методологическом уровне функционирует интегративный подход, отражающий идеи о взаимозависимости химических

и других объектов познания; на общелогическом уровне функционируют методы индукции, дедукции, аналогии, сравнения и др.; на общепедагогическом уровне – методы изложения; на дидактико-методическом уровне – специфические методы обучения химии, методы химического исследования (наблюдение химических объектов и их изображений; химический эксперимент; моделирование химических объектов; описание химических объектов; объяснение химических фактов и явлений; предсказание химических объектов. С позиции дидактического назначения методы обучения химии объединяются в следующие группы: организационно-управленческие, мотивационно-стимулирующие, контролирующие-оценочные [7, с. 106-108].

В зависимости от цели применения, инновационные педагогические технологии и методики обучения химии, по мнению В.А. Трайнева, делятся на информационно-развивающие, деятельностные, развивающие и личностно-ориентированные технологии. В зависимости от содержания обучения – на технологии, базирующиеся на моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе. Инновационные педагогические технологии и методики обучения химии учитывают состав студентов, их возраст, уровень подготовленности и развития, количественный состав обучающихся, их физическое состояние. В зависимости от оснащенности учебного процесса различают программное обучение, применение новых информационных технологий [8].

Успешность реализации инновационных методик обучения химии предъявляет практико-ориентированные требования к преподавателю вуза, который должен уметь: четко формулировать и ставить цели учебного занятия; разрабатывать содержание учебной программы дисциплины; реализовывать в учебном процессе типовые виды традиционных и инновационных занятий; применять в учебном процессе средства ИКТ; применять разнообразные педагогические формы контроля учебного процесса; осуществлять поиск и использование образовательных ресурсов; разрабатывать методические рекомендации и пособия для проведения учебных занятий [4].

Раскроем некоторые инновационные методики обучения химии в высшей школе. Прежде всего, отметим интерактивный характер инновационного обучения химии в вузе. Это предполагает внедрение в процесс обучения химии интерактивных методов обучения, к которым относятся методы проблемного обучения, дискуссии, кейс-стади, групповая работа, деловые и ролевые игры, метод блиц-опроса и анкетирования на основе личностно-ориентированного взаимодействия преподавателя и студента, который предполагает активность студента в процессе овладения химическими знаниями, интеллектуальными умениями и навыками [2].

В исследовании Г.И. Егоровой акцент делается на эффективности реализации методики проведения исследовательских практикумов, которые способствуют развитию и совершенствованию экспе-

риментальных умений и химических знаний. Средствами реализации данной методики являются средства на печатной основе, к которым относятся синхронические, синоптические, именные, информационные карты, карты-инструкции для проведения исследовательского эксперимента, химические тексты межпредметного содержания, когнитивные карты, химические развивающие задания [3].

Информатизация образовательного процесса в вузе предъявляет определенные требования к методическому мастерству преподавателей в отношении использования современных средств информационных и коммуникационных технологий. Электронные образовательные ресурсы, применяемые в обучении химическим дисциплинам в высшей школе, целесообразно классифицировать в соответствии с организационными формами обучения: программы для поддержки лекционного курса; программы для поддержки лабораторного практикума; программы для организации индивидуальной и самостоятельной работы; программы для мониторинга и диагностики. Данная классификация электронных средств обучения химии способствует осознанию преподавателем их роли и значения на различных этапах химической подготовки студентов [1].

Эффективной инновационной технологией обучения химии в вузе является технология модульного обучения. Учебный модуль, согласно Н.С. Крючкиной, включает учебную информацию, методические рекомендации, учебные задания, контрольные и проверочные материалы, глоссарий. Учебный модуль представляет собой «логически завершённую учебную программу, включающую познавательные и профессиональные аспекты, усвоение которых завершается соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков» [5, с.32].

Итак, обучение химии в вузе с использованием инновационных методик и технологий обучения предполагает реализацию форм и методов интерактивного обучения, организацию исследовательской деятельности студентов, внедрения программ модульного обучения, применения электронных образовательных ресурсов.

Литература

1. Безрукова Н.П. Теория и практика модернизации обучения аналитической химии в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. - Красноярск, 2006. - 364 с.
2. Добранина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. - № 5. - С. 172-176.
3. Егорова Г.И.. Развитие интеллектуальных возможностей студентов при обучении химии в техническом вузе : диссертация ... доктора педагогических наук.- Тобольск, 2009. - 377 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студентов высших учеб-

ных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», – 2009. – 384 с.

5. Крючкина Н.С. Реализация модульной системы обучения на основе новых информационных технологий / Н.С. Крючкина, Н.А. Русакова. – Кемерово: ИНТ, 2007. – 420 с.

6. Мануйлов В.Ф., Федоров И.В., Благовещенская М.М. Современные наукоемкие технологии в инженерном образовании // Инновации в высшей технической школе России. – Вып.2: Современные технологии в инженерном МАДИ (ГТУ). – М., 2006. – С.16-24.

7. Пак М.С. Теория и методика обучения химии: учебник для вузов. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 306 с.

8. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учебное пособие. – 2-е изд./В.А. Трайнев, И.В. Трайнев.– М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2005. – 280 с.

Innovative methods of teaching chemistry at the University

Chuykova N.A.

Belgorod state University named after V.Gorin

The article deals with the application of innovative methods of teaching chemistry in higher education. The methodological foundations of modern chemical and educational technologies, theoretical provisions for the definition of innovative methods of teaching chemistry in high school. The correlation between the concepts of "technique" and "technology" is shown. The variety of methods of teaching chemistry in higher education, depending on the level of their functioning and purpose, types of innovative technologies. Practice-oriented requirements to the University teacher in the process of application of innovative methods of teaching chemistry are described. The interactive nature of innovative teaching of chemistry at the University using the methods of problem teaching and active group teaching methods is shown. The effectiveness of the implementation of the methodology of research workshops using a variety of learning tools, technology of modular training, as well as the use of complex didactic tools of modern information and communication technologies.

Key words: methodology, technologies, research workshops, electronic educational resources, modular training.

References

1. Bezrukova N. P. Theory and practice of modernization of teaching analytical chemistry in pedagogical University : dis. ... Dr. PED. sciences'. - Krasnoyarsk, 2006. - 364 p.
2. Dobrinin D. V. Innovative methods of teaching University students as a means of interactive learning models // Bulletin of the Buryat state University. - 2010. - № 5. - P. 172-176.
3. Egorova G. I. Development of intellectual capabilities of students in teaching chemistry at technical University: dissertation ... doctor of pedagogy.- Tobolsk, 2009. - 377 p.
4. Zeer E. F. Psychology of professional education: a textbook for students of higher educational institutions. - M.: Ed. center «Academy», - 2009. - 384 p.
5. Kryuchkin N. S. The implementation of the modular training system on the basis of new information technologies / N. With. Kriuchkin, N.. Rusakova. - Kemerovo: INT, 2007. - 420 p.
6. Manuilov I. V., Blagoveshchenskaya M. M., Fedorov I. V., Modern technologies in engineering education. Innovations in higher technical school of Russia. - Vol.2: Modern technologies in engineering MADI (GTU). - M., 2006. - P. 16-24.
7. Pak M. S Theory and methods of teaching chemistry: textbook for universities. – SPb: Publishing house RGPU im. Herzen, 2015. - 306 p.
8. Traynev V. A. Information and communication pedagogical technologies (generalizations and recommendations): textbook. - 2nd ed./V. A. Traynev, V. I. Traynev. - M.: Publishing and trading Corporation «Dashkov and Co.», 2005. - 280 p.

Изучение терминов родства в якутском языке (по материалам труда В.Л. Серошевского “Якуты”)

Федорова Елена Петровна

канд. филол. н., доц., кафедра иностранных языков по гуманитарным специальностям, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Институт зарубежной филологии и регионоведения, ifedor84@mail.ru

В данной статье рассматривается и анализируется терминология родства якутского языка по материалам труда В.Л. Серошевского «Якуты». Этнограф затрагивая основные термины родства и свойства якутского языка, посредством длительного стационарного наблюдения и опроса, составил научную картину социального строя якутов того времени. Целью статьи является анализ глав, где освещаются термины родства, материалы которого могут быть полезны для дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: Термины родства, термины свойства, якутский язык, якуты, В.Л. Серошевский, социальный строй якутов

Изучение терминологии родства и свойства народа Саха дает возможность исследователям узнать много информации о прошлом якутского этноса. Первыми, кто начал освещать в документах данную группу терминов, были дореволюционные исследователи (XVIII -XIX в.в.). Труд выдающегося исследователя О.Н. Бетлингга является первым, где были сделаны записи терминов родства якутского языка [1]. Много важной информации можно почерпнуть из работ Н.А. Виташевского [3]. Им были сделаны этимологические трактовки некоторых лексических единиц, относящихся к родству; даны ответы на некоторые вопросы научного изучения рассматриваемой проблемы. Большой вклад в изучении родственных отношений народа Саха внес В.Л. Серошевский. Этнограф посвятил 4 главы своего труда «Якуты» анализу социального строя якутов тех времен. В работе он использовал методы опроса и длительного наблюдения. В данной статье рассматривается терминология родства якутского языка по материалам этого весомого для якутоведения исследования. Целью статьи является анализ глав, где освещаются термины родства, результаты которого могут быть полезны для дальнейших исследований в этой области.

В основу якутского рода В.Л. Серошевский ставит кровное родство, но он определяет родовую связь «как смутное сознание» [7, с. 420]. Судя по всему, автор пришел к такому выводу из-за многозначности терминов якутского родства, которые привели его к некоторому замешательству. Многие лексические единицы семантического поля семья и родственные отношения полисемичны. Полисемия присутствует как внутри системы терминов родства, так и вне нее. В качестве примера приведем термин кровного родства по боковой линии *убай*, который имеет значения 1) ‘родной старший брат’; 2) ‘все младшие родственники мужского пола отца говорящего, но старше самого говорящего’. За пределами терминологии родства это же слово используется для обращения к человеку старшего возраста, связанного с говорящим идеологическими связями. Это может быть старший по возрасту земляк, единомышленник и т.д.

Видимо по той же причине В.Л. Серошевский приходит к выводу о том, что у народа Саха нет определенных терминов для обозначения понятий 'брат' и 'сестра': «Для выражения соответствующего родства по-якутски у них есть особые нарицательные названия, которых отнюдь смешивать нельзя: для старших братьев — *убэй*, для младших братьев — *ини*, для старших сестер — *эджий*, для младших — *балыс*. Эти же названия с некоторыми добавлениями, обыкновенно пропускаемыми в обыденной речи, даются дядям, племянникам, теткам, внукам разных степеней, даже отчиму и мачехе» [7, с. 543]. Тем самым автор предполагает, что родня поделена на две группы: тех, кто родился раньше -

убай (термин для обозначения родственников мужского пола), *эдьиий* (термин для обозначения родственников женского пола) и тех, кто родился позже - *ини* (термин для обозначения родственников мужского пола), *балыс* (термин для обозначения родственников женского пола). По наблюдениям этнографа, эти четыре наименования являются основным фоном якутской родословной. Другие же наименования являются производными вариантами, образованные путем прибавок и надстроек [Там же]. Этнограф также пишет, что в интимном разговоре *эдьиий*, *убай* могут быть использованы при обращении к старшим сородичам, будучи не связанными с ними кровным родством. Такой обычай, как отмечает автор, сохранился на юге, и в Колымском улусе. Чтобы разобраться в большом разнообразии значений, которые привел Серошевский, попробуем выяснить этимологию данных лексических единиц. Лингвист Э.К. Пекарский сравнивает *убай* с тюркским *абай* 'отец', 'старший брат'. В словаре Э.В. Севортяна находим термин *аба* [6, с. 54-58], но в нем не приведен якутский вариант *убай*. Можем предположить, что термин восходит к общетюркскому *аба*, который имеет несколько связанных друг с другом значений: 'отец', 'дед', 'старший брат', 'дядя со стороны отца'. Вне терминологии родства значений не приводится. *Эдьиий* – более ранний фонетический облик данной лексической единицы приведен у Э.К. Пекарского в варианте *эжи* [4, стлб. 231]. Э.В. Севортян сравнивает рассматриваемый термин с общетюркским *еже* с параллельными мужскими и женскими значениями [6, с. 231-232]. А.А. Бурькиным дано сравнение с калмыкским *егчи* 'старшая сестра', [2, с. 220]. О.Н. Бетлинг отождествляет с формой *ејјі* 'мать, матушка, мамочка, тем самым указывая на монгольское происхождение термина. [1, с. 440]. Несмотря на то, что этимология термина вызывает некоторые разногласия, общее в них одно – в источниках не встречается значения вне терминологии родства. Таким образом, можно утверждать, что изначальное значение вышеописанных лексических единиц связано с родством. Следует отметить, что ими обозначаются не только сиблинги. Значения вне терминологии родства, несомненно, являются вторичными, которые переняли у терминов родства смысл единства и родства. В современном якутском языке также можно

встретить использование слов *убай*, *быраат* (заимст. от русского брат), *эдьиий*, *балыс* (младшая сестра) для обозначения людей, не находящихся в родственных отношениях. Обычно так называют друг-друга те, кто происходят из одного селения или района, чаще когда они находятся в другом месте. Так, например, за пределами Якутии все якуты могут называть друг для друга братьями и сестрами.

Далее этнографом приводятся описания терминов кровного родства в соседних поколениях по прямой нисходящей линии. При анализе термина *оьо* 'ребенок, дитя' В.Л. Серошевский пишет, что с аффиксом принадлежности (*оюом*) данная лексическая единица имеет значение не только 'родное дитя', но и может применяться к детям братьев, сестер. Так же допустимо называть этим термином своих младших братьев и сестер, если разница в возрасте это позволяет.

При анализе якутских терминов *уол* 'сын' и *кыыс* 'дочь' Серошевский В.Л. пишет, что в якутской родословной нет специальных слов для обозначения данных категорий родства: «Слово *уол*, употребляющееся в смысле 'сын', так же обозначает: 'мальчик, юноша, молодой человек', а в старину употреблялось во множественном числе *уоллар* в смысле: 'военный отряд, молодые люди племени или рода'. С прибавкой притяжательного местоимения «мой» (*мин уолум*, мой сын) в обыденной речи дается стариками не только родным сыновьям, но и всем юношам мужского пола, состоящим с ними в каком-либо родстве» [7, с. 545-546]; «*Кыыс* значит не только дочь, но и девочка, молодая девушка, вообще девица, а *кыстөр* или старинное *кыргыртөр* - прислужницы дома, девицы всего рода или племени. Внуки и правнучки всяких степеней и филиаций обозначаются тем же словом *кыыс*, с добавлением *сиенг* и *сыган*, и т.п.» [Там же]. Таким образом, этнограф приходит к мысли, что у народа Саха отсутствуют специальные термины для различения 'сына' и 'мальчика', 'дочери' и 'девочки'. Здесь следует отметить, что у терминов *кыыс*, и *уол* заглавными значениями являются 'дочь' и 'сын', что подтверждают этимологические исследования данных терминов. Происхождение термина *уол* вызывает некоторые расхождения, но судя по всему, он восходит к древнетюркскому варианту *огул*, центральным значением которого является 'дитя', 'дети', 'сын'. Более ранний фонетический облик термина *кыыс* восходит к тюркскому *кыз*, *кыыс* со значением 'дочь' [4, стлб. 1428]. И *уол* и *кыыс* в качестве терминов родства применяются с прибавкой притяжательного аффикса *уолум*, *уол огом* 'мой сын', *кыыһым*, *кыыс оюом* 'моя дочка'. В последующем *кыыс* и *уол* могли приобрести другие значения, став многозначными терминами. Так, они стали обозначать отношение к другим младшим родственникам, а вне системы родства – посторонних людей, значительно младше говорящего. Вообще, *уол*, *кыыс* и *оьо* тесно связаны между собой. Они являются антонимичными терминами, обозначающими одну

и ту же степень родства и выполняют одинаковые семантические функции. Все три термина изначально являются словами, выражающими кровное родство в соседних поколениях по прямой нисходящей линии. Другие же значения являются вторичными.

Касательно брака, этнограф выдвигает предположение, что эта форма является новой для народа Саха. К такому выводу он пришел, сопоставив собранный им материал с преданиями и остатками старины. В.Л. Серошевский пишет, что раньше у народа Саха была своеобразная организация семьи и брака: «В старину якуты имели много жен, а давно - того давнее, столько-то тысяч, то твоя сестра *балыс* была твоей женой, твоя мать - тоже, жена твоего брата тоже» [7, с. 540]. В последующем, автор зафиксировал другие показания, которые указывали на то, что якуты могли допустить в прошлом браки внутри рода, а так же между близкими родственниками.

Нам известно, что запрет на браки даже между дальними родственниками вплоть до седьмого поколения имела и имеет большое значение для народа Саха. В работе Н.А. Виташевского «Брак и родство у якутов» зафиксировано следующее: «Богачи стараются брать в жены для своих сыновей из других и, притом, отдаленных улусов или, по крайней мере, из отдаленных наслегов одного с ними улуса. Люди среднего достатка берут из соседних наслегов. Наконец, бедняки нередко роднятся браком с семьями одного с ними наслега, лишь бы семьи эти принадлежали к разным *аба ууһа*, а наибеднейшие даже из соседнего *ийэ ууһа*. Но ни один якут не возьмет себе снохи из одного с ним *ийэ ууһа*.» [3, с. 9]. Тем не менее, если принять вариант, выдвинутый В.Л. Серошевским, можно предположить, что более ранняя форма брака существовала у якутов в самом начале сложения якутского этноса, которая в скором времени перетерпела изменения, так как браки между близкими родственниками могли привести к рождению нездорового и неприспособленного к жизни потомства в суровых условиях Якутии. С другой стороны, можно предположить, что записи этнографа являются пережитками старины, которые сохранились еще со времен доякутского периода. Это можно объяснить тем, что система терминов родства была уже почти сформирована в тот период, когда якуты еще не отделились от тюркского ядра.

Из категории терминов родства по свойству В.Л. Серошевский выделяет термины *бэргэн/мэргэн* и *бадьа*. Он их определяет как странные, непонятные и ненужные термины с точки зрения якутского родосчисления [7, с. 546]. Попробуем разобраться в значениях этих слов. *Бадья* можно определить как 'младшая невестка по отношению к старшей невестке', а *бэргэн* - 'старшая невестка по отношению к младшей невестке'. Фонетические варианты этих терминов в других тюркских языках немного отличаются от якутских. Так, одним из значений тюркского *бажа/бажа* является 'свояк', а так же присутствуют

значения 'жены братьев', 'муж свояченицы' [5, с. 66-67]. В якутском языке для выражения данной категории родства по свойству существует три термина: вышеупомянутые *бэргэн/мэргэн* и *бадьа*, а так же существует термин *биллэх* 'свояк'. Как видим, *бэргэн/мэргэн* и *бадьа* разграничены по старшинству. Такое разграничение можно объяснить спецификой якутской семьи, которая обычно объединяла два, бывало и три, поколения кровных родственников (родителей, женатых сыновей и внуков). Таким образом, в одной большой семье могли жить несколько жен родных братьев. Отношения между женами братьев, скорее всего, строились по принципу старшинства – *бадьа*, будучи женой старшего брата, была главнее *бэргэн* - жены младшего брата. Родные сестры при замужестве становились членами разных семей, поэтому отношения мужей сестер не требовали разграничения по старшинству. Видимо это и послужило причиной того, что существует один термин *биллэх* для данного типа родства.

Далее рассматриваются термины 'отец', 'мать'. У этнографа возникли сложности в объяснении происхождения названия *аба* 'отец', который в переводе означает 'старший' [7, с. 547]. Если обратиться к этимологии данной лексической единицы, то можно увидеть, что он гомогенен с тюркским *ага (аба)*, который встречается во многих современных тюркских языках с различными фонетическими вариантами и значениями: 'старший брат', 'отец', 'дед по отцу', 'дядя', а так же 'господин', 'начальник'. Наиболее ранним из известных значений *ага* является 'старший родственник по мужской линии' - лицо, которое входило в класс родственников и на определенных ступенях развития родового общества занимало важное, почетное место в системе родства [5, с. 36]. Судя по всему, якутский термин *аба*, первоначально означал старшего родственника по мужской линии, занимавшего почетное место в системе якутского родства. Можно объяснить это тем, что якутская семья относится к патриархальной, во главе которого стоит мужчина. «Патриархальная власть отца была безоговорочной до замужества дочерей и сыновей, до их полной зрелости. Никто не проходил между ним и огнем, когда он грелся у очага, никто в его присутствии не повышал голос. Все члены семьи почитали главу семьи» [8]. Из этого следует, что термин *аба* для якутов является не только названием для родителя мужского пола, но и имеет заглавное значение 'старший родственник по мужской линии', который занимает важное, почетное место в системе родства.

При рассмотрении термина *ийэ* 'мать' В.Л. Серошевский отмечает, что происхождение данного наименования объясняется просто и естественно: «Мать по-якутски *ийэ*, что собственно значит – matka» [7, с. 547].

В анализе терминов 'муж', 'жена' этнограф не обнаружил специального наименования для обозначения слова 'муж'. Он отмечает, что существует слово *эр*, которое также обозначает 'мужчину'. Опять же попробуем обратиться к этимологии рас-

смаатриваемой лексической единицы. Выясняем, что различные фонетические варианты данного слова зафиксированы во многих тюркских языках и в рамках системы терминов родства определяется как 'муж', 'супруг'. Вне терминологии родства его значение шире - 'мужчина' с выраженным оттенком храбрости. В качестве показателя пола *эр* употребляется в сочетании со словом *киһи* 'человек', такое же сочетание присутствует в башкирском и татарском языках *ир кеше*, в тувинском *эр киши* и т.д. [5, с. 57]. Таким образом, можно утверждать, что, действительно, *эр* в качестве термина родства является вторичным значением, заглавным же является 'мужчина'. Частое использование *эр* с притяжательным аффиксом - *эрим* 'мой мужчина', *эрин* 'твой мужчина' и т.п. - привело к тому, что *эр* стал иметь значение 'муж'.

Для обозначения наименования 'жена' автор приводит несколько вариантов - *ойох*, *дьахтар* (иное значение 'женщина'), *эмээхсин* (иное значение 'старуха'), *хотун* (иное значение 'госпожа, хозяйка') [7, с. 549]. Касаемо варианта *ойох*, В.Л. Серошевский пишет: "Есть закоулки, где слово *ойох* 'жена' незнакомо населению, и его там встречают смехом" [7, с. 548]. Этимология *ойох* приводится у Э.К. Пекарского - *о́йк*, что означает 'проколотый, продырявленный, дыра'. Там же отмечено, что такое наименование является бранным выражением по отношению к женщинам [4, стлб. 1804].

Таким образом, в своей работе В.Л. Серошевский затронул основные термины родства и свойства якутов. При исследовании наименований родства он описал основную отличительную черту старинной якутской семьи *дьуккаахтаһан олоруу* - соединенные семьи в целях более благополучной, обеспеченной и надежной жизни - большое количество рабочих рук считалось одним из решающих факторов семейного благополучия. В такой семье все дети друг для друга были братьями и сестрами, безразлично родные или нет, что объясняется последствием совместного и одинакового воспитания своих детей всем родом. Вследствие этого, многие термины родства стали многозначными и приобрели не встречающиеся в тюркских языках значения.

Труд «Якуты», несомненно, является одним из памятников, положивших начало исследованию как якутского языка в целом, так и системы терминов родства. В нем можно обнаружить важные, местами противоречивые суждения автора по терминологии родства якутского языка.

Литература

1. Бетлингк О.Н. О языке якутов / Пер. В.И. Рассадина. – Новосибирск: Наука, 1990. – 646 с.
2. Бурыйкин А.А. Система терминов родства якутов в синхронном, сравнительно-историческом и ареальном аспектах // Алгебра родства. – СПб, 2000. – Вып. 5. – С. 213-242.
3. Виташевский Н.А. Брак и родство у якутов. – СПб: Типография Министерства путей сообщения, 1910. – 17 с.
4. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка. – Л: Изд-во АН СССР, 1959. – 3858 стлб.
5. Покровская Л.А. Термины родства в тюркских языках // Историческое развитие лексики тюркских языков. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 11-81.
6. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общeturкские и межтюркские основы на гласные – М.: Наука, 1974. – 767 с.
7. Серошевский В.С. Якуты. Опыт этнографического исследования. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1993. – 714 с.
8. Якутия. Историко-культурный атлас / Под ред. В.Н.Иванова. – М.: Феория, 2007. – 872 с.

The study of Yakut kinship terminology (based on the materials of V. Sieroszewski's work "Yakuts")

Fedorova E.P.

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Institute of Modern Languages and International Studies

The article deals with kinship terms of the Yakut language based on the materials of V. Sieroszewski's work "Yakuts". As a result of a long stationary observation and survey, the basic Yakut kinship terms were observed in this work. The aim of this study is to analyze the chapter, devoted to social system of Yakuts, the materials of which could be useful for the further scientific researches in this field.

Keywords: kinship terms, the Yakut language, Yakuts, V.Seroshevsky, social order of Yakuts

References

1. Betlingk ON On the language of the Yakuts / Trans. IN AND. Rassadin. - Novosibirsk: Science, 1990. - 646 p.
2. Burykin A.A. The system of Yakut kinship terms in synchronous, comparative historical and areal aspects. Kinship algebra. - SPb, 2000. - Vol. 5. - p. 213-242.
3. Vitashevsky N.A. Marriage and kinship among the Yakuts. - SPb: Printing house of the Ministry of Railways, 1910. - 17 p.
4. Pekarsky E.K. Dictionary of the Yakut language. - L: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1959. - 3858 stb.
5. Pokrovskaya L.A. Terms of kinship in the Turkic languages // Historical development of the vocabulary of the Turkic languages. - M.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1961. - P. 11-81.
6. Sevortyan E.V. Etymological dictionary of Turkic languages. Common Turkic and inter-Turkic bases on vowels - M.: Nauka, 1974. - 767 p.
7. Seroshevsky V.S. Yakuts The experience of ethnographic research. - M.: Russian Political Encyclopedia, 1993. - 714 p.
8. Yakutia. Historical and Cultural Atlas / Ed. VN Ivanov. - M.: Feoria, 2007. - 872 p.

Технология WebQuest в современном образовании

Авдеева Татьяна Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»

Высокос Мария Ивановна

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»

Зыкова Светлана Ивановна

кандидат химических наук, доцент кафедры химии, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет»

В данной статье рассматривается проблема совершенствования процесса организации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе их обучения. Обосновывается возможность применения технологии WebQuest в современном образовании. Отражены основные преимущества использования данной технологии в процессе обучения. Особое внимание обращается на структурные компоненты WebQuest, разработанные Б. Доджем. Показано, что WebQuest – это удобная форма работы для активизации учебной деятельности, повышения интереса к предмету и использования Интернет-ресурсов. Описывается практический опыт работы по использованию и созданию WebQuest студентами университета. Выделяются и описываются характерные трудности, возникающие при создании WebQuest. Внедрение в практику образования технологии WebQuest поможет преподавателю не только воспитать у студентов положительное отношение к изучаемому предмету, но и научить их работать самостоятельно. Делается вывод, что использование технологии WebQuest в образовательном процессе является хорошим средством усиления мотивации изучения любого предмета.

Ключевые слова: WebQuest, технология, современное образование.

Развитие образования на современном этапе рассматривается через призму новейших мировых тенденций, что сопровождается пересмотром образовательных стратегических приоритетов и ценностных концепций, методологических и методических основ, уточнением функций. В связи с этим остро встает проблема совершенствования процесса организации учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе их обучения в школе. Определяющая роль в повышении эффективности образовательного процесса принадлежит применению современных технологий в рамках образовательного процесса. Начало XXI века характеризуется появлением новых подходов к развитию идей образования, благодаря которым возможно решение современных образовательных проблем. Так в России (Школа Щетинина; Московская игровая школа «Перспектива»; Политкультурная школа № 1650) и за рубежом (школа Воген, Норвегия; Международный лицей имени Нельсона Манделы, Франция; гимназия Гаммель-Хеллеруп, Дания; Vittra Telefonplan, Швеция) создаются школы будущего.

Актуальной тенденцией развития образования в начале XXI века является: активизация деятельности образовательных учреждений в информационной сети Интернет; признание знаний и информации как основы социальной интеграции и их взаимодействие – как основа конкурентоспособности. Современные социокультурные условия детерминируют развитие образовательных технологий. Наиболее эффективными, способствующими высокой личностной включённости в обучение, быстрому доступу к информации и повышению у обучающихся познавательной мотивации, являются интерактивные технологии обучения. Общеизвестно, что интерактивные технологии обучения представляют собой процесс, основанный на системе правил организации взаимодействия обучающихся между собой и педагогом, гарантирующих педагогически продуктивное познавательное общение, в результате которого создаются ситуации переживания обучающимся успеха в учебной деятельности. Таким образом, становится очевидным, что в рамках подготовки будущих учителей мы должны использовать современные технологии. В данной статье рассмотрим технологию WebQuest.

WebQuest -это занятие, основанное на том, что большинство или вся информация, которую изу-

чают и оценивают студенты, поступает из Интернета.

WebQuest может использоваться на одном занятии, а возможно это будет серия занятий, объединенная одной темой. Построение WebQuest может включать в себя групповую работу, с разделением труда среди студентов, которые берут на себя конкретные роли или задания. Задания, в свою очередь, строятся вокруг ресурсов, предварительно выбранных преподавателем. Таким образом, студенты тратят свое время на использование информации, а не на ее поиск.

Берни Додж 1995 года разработал концепцию обучения, основанную на формате онлайн-уроков, которые, по его мнению, наилучшим образом используют время занятия, развивая навыки мышления более высокого уровня. Вскоре последовал доклад Берни Доджа на тему "Некоторые мысли о WebQuests, после которого, научное сообщество стало активно использовать эту методику. Берни Додж является автором веб-страницы, которая стала ресурсом для других преподавателей.

Разработчики школ и преподаватели университетов использовали страницу WebQuest в качестве источника учебных материалов и идей для своих собственных занятий. По мере роста WebQuest страница разрабатывала ссылки на WebQuests, созданные по всему миру.

Отметим некоторые преимущества, использования WebQuest на занятиях. Во-первых, студентам в последующей их трудовой деятельности пригодится умение работать в команде. Во-вторых, умение работать с большим потоком информации, оценивая ее и применяя ее на практике. В-третьих, организация работы в форме целенаправленного исследования. Студенты при использовании WebQuest развивают компетенции: самообучение и самоорганизация; решение профессиональных задач через использование информационных технологий; умение обосновывать свой выбор в решении задачи, а также навык презентации и публичного выступления.

WebQuest дает студентам конкретные задачи, которые они самостоятельно выполняют и несут за них ответственность.

WebQuest используются достаточно давно и приобрели четкую структуру. Большинство авторов, опираясь на общую структуру, разработанную Б. Доджем, разрабатывают собственные WebQuest, состоящие из следующих компонентов:

1. Введение. В разделе введение представлена справочная информация, а также мотивационная составляющая для выбора студентами ролей для игры. Он также предоставляет обзор целей обучения для студентов. Цель введения - сделать активность желанной и веселой для студентов. Когда проекты связаны с интересами студентов, идеями, прошлым опытом или будущими целями, они по своей сути более интересны. Целью мотивационного компонента является привлечение и активизация студентов в начале каждого задания. В ходе работы в студенческой группе (группа 28 студентов 3 курса) мы сначала демонстрируем

студентам примеры готовых проектов, и как по-разному решают задачу их коллеги. Выделяли три варианта студенческих работ с различной оценкой: образцовый, приемлемый и неприемлемый. Диапазон различий между образцовой и приемлемой работой небольшой, он стимулирует студентов стремиться к совершенству, в то время как демонстрация того, что является неприемлемой работой, устанавливает четкие минимальные требования для всех, которые необходимо достичь. Таким образом, студенты получают возможность увидеть всю картину в начале проекта, и имеют лучшее понимание того, чего они пытаются достичь. Показывая им, примеры предыдущих студенческих работ, мы не только транслируем им опыт, но и мотивируем на решение поставленной перед ними задачи. Это позволяет им также оценивать свои собственные усилия, когда они начинают работу над проектом. Успешные проекты мы используем повторно несколько раз (либо с другой группой или в следующем семестре). Студенты понимают, что каждый раз блок можно доработать и уточнить. Поэтому задача придумать что-то, что идет дальше и глубже, по сравнению с теми, кто до них выполнял подобную работу.

2. Задачи. Задача состоит в формальном описании того, что будет сделано студентами к концу WebQuest. Во-первых, преподаватель находит ресурсы для конкретной темы в Интернете. Затем, разрабатывает деятельность для студентов, которая включает в себя информацию с различных сайтов. Эта задача должна быть выполнима и интересна. Разработка этой задачи является самым сложным и творческим аспектом в создании WebQuest. Студентам может быть предложено, опубликовать свои результаты на веб-сайте, сотрудничать в онлайн-исследовательской инициативе с другим сайтом или учреждением или создать мультимедийную презентацию по конкретному аспекту их исследований. Задача должна быть визуально и эстетически привлекательной, по своей сути важной, и увлекательной для студентов.

3. Процесс. Это описание шагов, которые студенты должны пройти в выполнении задачи, со ссылками, встроенными в каждый шаг.

Особенность данного компонента состоит в том, что при осуществлении долгосрочного проекта, необходимо демонстрировать каждый шаг, письменной инструкции.

4. Ресурсы. Этот раздел WebQuest состоит из списка ресурсов (закладки веб-сайтов), которые будут необходимы вашим студентам для выполнения задания.

5. Оценка. Каждый WebQuest должен содержать раздел оценки работы студентов. Стандарты должны быть справедливыми, ясными, последовательными и конкретными для поставленных задач. Оценка является непрерывным процессом в WebQuests-вы выступаете в качестве тренера и постоянно проводите мини-оценки, поскольку вы помогаете студентам с проблемами и вопросами и предоставляете полезную обратную связь. Для

финального задания, многие преподаватели используют оценку, которая может включать в себя сотрудничество и другие процессы, которые происходят на протяжении всего проекта.

WebQuest подходят для самостоятельного обучения и различных стилей обучения студентов. WebQuest могут быть применены к широкому кругу тем, они не одинаково подходят для всего. Не используйте WebQuest для обучения фактологической информации. Формат WebQuest лучше всего подходит для менее четко определенных тем-задач, которые открывают творческие возможности, и проблемы с несколькими возможными решениями.

В идеале, конечно, компьютеры, которые ваши студенты используют для создания WebQuest, должны иметь доступ к Интернету. Если нет, то чей компьютер не подключен к сети Интернет может использовать информацию из библиотеки, которую вы будете использовать и копировать их на свой локальный диск (с разрешения страницы авторов, конечно). Или Вы просто распечатываете информацию с сайтов, которые могли бы посетить студенты, и позволяете им работать с ним таким образом. Это теряет большую часть интерактивных и смоделированных компонентов - но это позволяет студентам получить доступ к дальнейшим и более разнообразным материалам, чем вы можете иметь в своих учебниках или библиотеке. Это не идеально, но этот метод работает и даст вашим студентам практику. Если не хватает компьютеров для всех ваших студентов, вы можете предложить им работать в группах на доступных компьютерах и дать им более длительный период времени для завершения их работы (не забудьте включить задачи, которые не требуют компьютера на вашем занятии, так чтобы студенты имели возможность делать что-то, когда они не могут работать на компьютере). Эта необходимость дает возможность студентам думать вслух и обсуждать информацию, которую они находят друг с другом.

Нахождение времени является самым большим препятствием для разработки собственных WebQuest. Ваша первая попытка требует, чтобы вы научились использовать некоторые новые инструменты, и некоторые преподаватели просто не могут найти достаточно свободного времени, чтобы начать его. Преимущество, однако, заключается в том, что как только вы сделали свой WebQuest, большая часть вашей работы выполнена. Вы освобождаетесь от бремени быть основным источником новой информации, вы вместо этого работаете со своими учениками в качестве тренера. Другим препятствием является изменение характера Интернета. Вы можете проснуться однажды и обнаружить, что сайт, на который вы полагались, больше не существует. Вы можете решить эту проблему, вбить все сайты, которые вы используете, но если вы не делали этого, вы могли бы попробовать с помощью поисковой системы Google.

Вы также можете обнаружить, что в первый раз, когда вы делаете WebQuest, ваша группа раство-

ряется в энтропии, потому что и студенты, и преподаватель не привыкли работать таким образом. Возможно, вам придется дать студентам дополнительное время, чтобы они закончили работу, но это дополнительно потраченное время дает возможность в будущем стать более независимыми.

WebQuests основаны на идеях поиска знания и конструктивизма. WebQuests также включают совместное обучение, так как студенты работают над проектами в группах. Эти концепции могут играть определенную роль в обучении. WebQuest также могут помочь студентам соответствовать стандартам, ориентированным на критическое мышление и навыки анализа, и могут быть особенно полезны для социальных исследований и науки. Используя мультимедиа, WebQuests также помогает при работе с несколькими анализаторами. Альтернативные виды оценки могут быть использованы для оценки результатов проектов WebQuest. И, очевидно, WebQuests - это один из способов использования Интернета в образовании. WebQuests- это инструменты, а не образовательные теории, поэтому их можно использовать практически в любой группе с соответствующим доступом к компьютеру.

Исследования в области когнитивной психологии, дают нам знание о том, что если мы хотим, чтобы студенты, в своей работе применяли интерактивные технологии обучения, необходимо сначала изучить, как данная технология работает в учебном процессе, а затем побудить студентов пройти аналогичный процесс (создать и апробировать на практике WebQuest). Таким образом, после того как студенты получили учебный опыт прохождения WebQuest, который им дает необходимые представления о технологии и ее использовании, студенты создают свой WebQuest (в ходе работы было создано 28 WebQuest, для создания была использована платформа Wix.com) и апробируют его в ходе педагогической практике в школе. Последним этапом работы студентов было представление WebQuest на творческом конкурсе «В поисках знаний», проходившем в университете в рамках Международной научной конференции молодых ученых «Студенческая наука Подмоскovie» 5-6 апреля 2018 года.

Таким образом, WebQuest объединяют многие из наиболее увлекательных и желанных методов обучения в одно относительно простое и увлекательное занятие. Студенты, которые решают хорошо разработанный WebQuest учатся работать вместе, думать творчески, и использовать технологии. Одним из принципов WebQuests является то, что студенты работают в группах, и что в этих группах им даны определенные роли или задачи. Это делает их мотивированными, потому что это их единственная ответственность, чтобы вернуть этот конкретный кусок головоломки обратно в группу. При этом они становятся де-факто экспертом в этой части поиска своей команды, а другие должны полагаться на свои знания. WebQuest также служит, для того чтобы показать студентам ценность получения их информации из различных источников и узнать о различных аспектах данного

вопроса или проблемы. WebQuests никогда не должен просто Искать информацию. Любой может исследовать. Тем не менее, студенты, участвующие в WebQuests, обучаются обрабатывать информацию и создавать что-то новое на основе этого. Иногда это может быть сравнение между двумя, казалось бы, разными вещами. В других случаях WebQuests может попросить студентов исследовать проблему, но придумать свое собственное решение. Или их задачей становится узнать как можно больше о предмете. Часть обучения думать для себя может означать, что студенты должны будут найти творческие ответы на проблемы или даже то, что сам WebQuest требует от них, чтобы они создали что-то новое, основанное на том, что они изучили. Сама природа WebQuest как структурированной деятельности может служить для обучения творчеству.

Используя технологию так же важно, как способы, в которых WebQuests учат студентов думать, являются инструментами, которые они требуют от них использовать. Мы живем в мире, где все больше и больше правят технологии, и для сегодняшних студентов, чтобы преуспеть на рабочих местах завтра, очень важно, чтобы они познакомились с цифровым миром. WebQuest показывают им ценность технологии (и как ее использовать), так и ее потенциальные ограничения. Потому что, хотя информация, и доступна в интернете, практически безгранична, она все еще должна быть сформирована человеческими руками и идеями, чтобы мы могли создать что-то новое и полезное. Чтобы мотивировать студентов, большинство WebQuests сосредоточены вокруг актуальных проблем, которые происходят в мире, чтобы студенты не чувствовали, что они тратят свое время на то, что имеет значение только для университета. Использование реальных ресурсов вместо учебников также помогает, как и тот факт, что, назначая роли и задачи, группа зависит от каждого члена.

Литература

1. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. – http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
2. Vidoni, K.L., Maddux, C.D. (2002). WebQuests: Can they be used to improve critical thinking skills in students? *Computers in the Schools*. 19(1/2). pp. 101-117.
3. 7 школ построенных архитекторами <https://newtonew.com/school/school-architecture>
4. <http://www.webquest.org/index-create.php>

WebQuest technology in modern education

Avdeeva T.I., Vysokos M.I., Zyкова S.I.

State humanitarian- technological university

This article deals with the problem of improving the process of organization of educational and cognitive activity of students in the process of their learning. The possibility of using WebQuest technology in modern education is substantiated. The main advantages of using this technology in the learning process are reflected. Special attention is paid to the structural components of WebQuest developed by Dodge. It is shown that WebQuest is a convenient form of work to enhance learning activities, increase interest in the subject and the use of Internet resources. Describes the practical experience in the use and creation of WebQuest University students. The characteristic difficulties encountered in creating WebQuest are highlighted and described. The introduction of WebQuest technology in the practice of education will help the teacher not only to educate students a positive attitude to the subject, but also to teach them to work independently. It is concluded that the use of WebQuest technology in the educational process is a good way to enhance the motivation to study any subject.

Key words: WebQuest, technology, modern education.

References

1. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. – http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
2. Vidoni, K.L., Maddux, C.D. (2002). WebQuests: Can they be used to improve critical thinking skills in students? *Computers in the Schools*. 19(1/2). pp. 101-117.
3. 7 schools built by architects <https://newtonew.com/school/school-architecture>
4. <http://www.webquest.org/index-create.php>

Моделирование деятельности клубных форм дополнительного образования молодежи

Богданова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», elbogd@mail.ru

В работе исследуется сущность современных подходов к моделированию клубных форм организации дополнительного образования молодежи. Рассматривая клуб с позиции педагогического, социологического и нормативно-правового подходов в работе представлено авторское понимание сущности клубных формирований молодежи. В результаты проведенного исследования выделены педагогические условия, позволяющие активизировать педагогический потенциал клубов как моделей дополнительного образования молодежи.

Ключевые слова: дополнительное образование. Клуб, клубное формирование, педагогический потенциал, педагогические условия.

Современные нормативные документы основной акцент делают на неформальное и информальное образование, молодежное проектирование и добровольческую деятельность, что отражено в «Концепции развития дополнительного образования детей на период до 2020 года» и «Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Одной из активно развивающихся моделей дополнительного образования молодежи с основой именно на неформальное образование сегодня выступает клубное объединение как особая организационно-культурная форма, обладающей потенциалом стимулировать процесс личностного самоопределения молодого человека. С одной стороны, клубное объединение является достойной альтернативой неорганизованному, стихийному окружению и досугу. С другой стороны – выступает особой формой общественной самоорганизации равноправных субъектов деятельности: членов объединения, педагогов. Однако в современной практике дополнительного образования педагогический потенциал клубной среды используется не в полной мере, что связано с отсутствием эффективных технологий и недостаточной теоретической обоснованностью современного этапа развития клубного пространства как модели дополнительного образования молодежи.

Исследователь Г. Зиммель рассматривая клуб как «чистую социальность» — ситуацию, когда люди собираются вместе, не имея абсолютно никакой другой причины, кроме как ощутить «удовольствие, легкость и жизнерадостность» от личного участия в чем-то вне контекста цели, долга или роли, отмечает, что эта уникальная ситуация дает «...максимально возможный демократический опыт, который может быть у людей, и позволяет им в большей степени быть собой, поскольку в таких ситуациях приветствуется, чтобы все сбрасывали свою социальную униформу и знаки отличия и открывали больше ту часть себя, которая скрывается за ними...», что и способствует самораскрытию, а затем и постепенному освоению социально-значимых норм, которые устанавливаются в данном обществе, с последующей реализаци-

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-06-00659а «Теоретико-методологические основы инновационного развития дополнительного образования в трансформирующемся обществе»

ей социально-полезной общественной деятельности [1, с. 112].

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет выделить три основных подхода, раскрывающих смысл использования клубных форм в практике деятельности учреждений дополнительного образования: социологический, педагогический и нормативно-правовой.

Социологический подход (Р.Олденберг, И.В.Герлах) основан на концепции Р. Олденберга «Третье место», в котором клуб может быть рассмотрен как неформальное место организованное на нейтральной территории для встреч людей с целью общения. Такое понимание организации социального пространства позволяет реализовать основные функции «третьего места»:

во-первых, клуб в данном случае может выступать в качестве организационного пункта, способствующего расширению социального окружение молодежи, куда может прийти любой желающий «... места часто служат тому, чтобы впервые свести людей вместе — людей, которые позже создают другие формы общения...» [2, с.63];

во-вторых, связующим видом деятельности выступает общение, именно здесь молодые люди могут свободно и непринужденно беседовать, делиться новостями и обмениваться мнениями «...они находят людей с похожими интересами, а также тех, чьи интересы не похожи на их, но все равно интересны...» [2, с.67];

в – третьих, для молодых людей, при такой организации реализуется функция «социального водовосновения»: развлечение, воплощение идей и мыслей обеспечивают сами молодые люди «...знакомые превращаются в индивидуальности, а «индивидуальности» становятся настоящими личностями» [2, с.69].

Клуб в данном случае можно рассматривать как модель неформального образования, пространство общения, творчества и самореализации молодежи, создаваемой, наполняемой и развиваемой самой же молодежью, такая своеобразная «культурная молодежная практика» самоорганизации и самореализации себя.

В рамках педагогического подхода клубное формирование рассматривается как форма дополнительного образования детей, которое предполагает создание педагогических условий для организации жизнедеятельности клубного формирования (А.В. Мудрик, М.Р. Мирошкина, Б.В Куприянов, И.В. Колесов). Так А.В. Мудрик определяет клуб как «воспитательную организацию, специально создаваемую обществом и государственными организациями, основной функцией которого является целенаправленное, планомерное создание условий для развития людей определенного возраста, определенного социального профессионального слоя» [3, с.48]. М.Р. Мирошкина определяет социальное становление молодежи в клубах по месту жительства. «Подростково-молодёжный клуб — форма общественной самоорганизации подростков и молодёжи в возрасте от 14 до 25 лет, создаваемая в рамках определённого физического

или виртуального пространства с целью реализации социально значимых личностных интересов его участников» [4, с.18]. Б.В. Куприянов рассматривает клуб в качестве формы реализации социального воспитания в учреждениях дополнительного образования, который содействует приспособлению подрастающего поколения к актуальным социальным условиям, путем включения в межличностное общение. Социальное воспитание происходит путем осуществления индивидуальных потребностей, через включение в социально-полезную деятельность, которое ведет к социально одобряемому стилю жизни. Следовательно, клуб – форма общественной самоорганизации, открытого столкновения мнений, при котором реализуются верховенство установленных правил, самоуправление, свобода и равенство всех участников общности, где решения принимаются общим голосованием. В пространстве клуба не существует четкой структуры распределения мест, здесь каждый молодой человек выступает как «индивид», поведение которого определяется его внутренними качествами [5, с. 61].

На основании содержательной функций деятельности клуба как формы дополнительного образования детей наиболее часто встречаются следующие модели: клуб – коммуна, созданный для решения собственных актуальных задач по месту постоянного жительства, работы или учебы; клуб- тусовка, сообщество свободного общения. Таким образом, с педагогической точки зрения клуб – это форма образовательной работы с подростками и молодежи, которая предполагает создание педагогических условий для организации образовательного процесса, направленно на раскрытие каких-либо способностей. Это позволяет рассматривать клуб с позиции целенаправленной, запланированной деятельности педагога, которая ориентирована на достижение программного результата.

Третий подход - нормативно-правовой, который подразумевает регламентированность клубной деятельности с точки зрения реализации государственного заказа в виде целевых ориентиров рабочих программ и планов. Анализ нормативно-правовых документов позволяет выделить два основных аспекта в понимании сущности клуба. С одной стороны, клуб рассматривается как одна из форм дополнительного образования, создаваемый с целью общения, развития способностей и талантов детей, а также для целенаправленной организации их свободного времени [6, с.53].

Анализ и учет интересов, потребностей, возрастных особенностей детей и молодежи – это главное, что определяет выбор направлений деятельности клуба. В клубе занимаются обучающиеся разного возраста и пола, объединенные в секции или учебные группы. Члены клуба могут заниматься в одной или нескольких секциях. В клубе могут быть объединения детей по годам обучения (возрасту и опыту деятельности в клубе), по интересам (творческие группы, творческие объединения). В течение учебного года клуб функционирует

на основании реализации перспективного и календарного планов работы. Планирование деятельности помогает целенаправленно решать задачи воспитания, обучения и развития детского коллектива, добиваться эффективности в организации клубной деятельности. Клубы могут иметь одно направление работы: художественное, техническое, туристско-краеведческое, спортивное, туристическое или быть многопрофильными, организующими одновременно несколько направлений деятельности детей, подростков, молодежи по преобладающему виду деятельности: учебные, дискуссионные, творческие [7, с. 59].

Второй выделенный нами аспект, при изучении клубной формы работы с молодежью находит свое отображение в документе «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» и понимается как «организация досуговой и социально-педагогической деятельности по различным направлениям (художественно-прикладное и техническое творчество, гражданско-патриотическое, физкультурно-спортивное, социально-педагогическое), а также вовлечением молодёжи в активные и социально-значимые виды досуговой деятельности» [8, с. 54].

Исследование клубного формирования с точки зрения социологического, педагогического и нормативно-правового подходов позволяет нам сформулировать современное понимание клубного формирования как модели дополнительного образования молодежи, понимаемое нами как особую форму общественной самоорганизации открытого пространства неформального общения молодых людей с целью реализации социального интереса его участников.

Клуб как модель дополнительного образования молодежи обладает значительным педагогическим потенциалом. В педагогическом смысле потенциал (лат. *potentia* – сила) рассматривается как «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели»; «это нечто, что может проявиться или стать реальным» [9, с. 58]. Таким образом, этимологически потенциал представляет собой «совокупность взаимодействующих сил, заключенных в той или иной системе, вектор действия, которых может быть направлен как на саму эту систему, так и вовне» [9, с. 60].

Потенциал клуба как современной модели организации дополнительного образования молодежи является постоянно развивающимся и эволюционирующим, а не статичным образованием. Его динамичность обуславливает переход из одного состояния в другое, более совершенное. Для активизации ресурсов и перевода потенциала клуба как современной модели организации дополнительного образования молодежи в новое качественное состояние, необходимо выделение педагогических условий, способных актуализировать именно имеющийся потенциал. Под педагогическими условиями, вслед за И.В. Колесовым, мы понимаем «результат целенаправленного конструирования педагогического процесса (системы)

и определения обстоятельств, способствующих его эффективной реализации» [10, с.72]. В нашей работе под условиями понимаются обстоятельства, создаваемые в процессе организации клубного формирования, которые должны способствовать эффективной реализации потенциала клубной деятельности в развитии активной жизненной позиции молодежи; определять возможные уровни ее сформированности и методики их определения, описывать ход, содержание и результаты практического исследования работы.

Выделяя первое педагогическое условие, мы исходили из того, что важное значение имеет осознание и понимание руководителями клубных формирований смысла и предназначения клубной формы работы с молодыми людьми, то есть соединение педагогического и социологического смысла жизнедеятельности клуба, что более соответствует возрастным особенностям молодежи. С точки зрения сочетания социологического и педагогического смыслов, молодежное клубное формирование – особая форма общественной самоорганизации открытого пространства неформального общения молодых людей, с целью реализации социального интереса его участников. Данная форма организации предполагает собой процесс со-индивидуализации, суть которого состоит в обеспечении педагогической поддержки построения молодым человеком индивидуального проекта через освоение им клубного пространства и самоопределения в нем [12, с.172].

Для выявления отношения педагогов к клубным моделям организации дополнительного образования молодежи нами был составлен социально-профессиональный портрет руководителя современного молодежного клубного формирования.

С точки зрения возрастного диапазона, согласно представленным данным подавляющее большинство руководителей - 46 % составляют люди в возрасте от 30 до 40 лет; 28 % респондентов являются молодыми руководителями до 30 лет и 6 % - руководители молодежных клубных формирований старше 50 лет. Тревожным показателем является то, что возраст от 40 лет и старше в качестве руководителей молодежных клубных формирований составил 26 % респондентов. На наш взгляд, большой возрастной разрыв между руководителем и участниками клубного формирования в определенной степени может препятствовать процессу рассмотрения и реализации современных молодежных идей и проектов.

Руководители клубов имеют достаточно большой опыт работы в сфере реализации молодежной политики: 25 % - имеют стаж работы в молодежной среде от 5 до 10 лет, у 20 % руководителей стаж составляет более 10 лет. Соответственно большой стаж в сфере молодежной политики руководителей способен повлечь за собой риск внедрения в деятельность современного молодежного формирования устаревшей модели организации и планирования деятельности молодежного объединения. Не маловажным фактором в рассмотрении личности руководителя клубного формирования является исследо-

вание его имеющегося опыта в сфере дополнительного образования. Большинство руководителей: 65% опрошенных, имеют опыт в реализации программных задач в сфере учреждений дополнительного образования молодых людей. Практическое руководство различными форматами дополнительного образования отобрали 25 % респондентов. Таким образом, важно отметить, что в процессе создания и руководстве клубного объединения прослеживается тенденция в предпочтительном позиционировании руководителя не как соучастника клубного формирования, а как его организатора от которого зависит направление деятельности клуба. В таком понимании клубное формирование воспринимается в качестве элемента дополнительного образования молодых людей, что не соответствует предпочтениям современной молодежи.

Анализ выявленных характеристик позволил нам зафиксировать следующие проблемы:

во-первых, руководителями молодежных клубных формирований являются люди в возрасте 40 – 50 лет – 20% респондентов, старше 50 лет - 6 %, что в определенной степени затрудняет процесс коммуникации и принятия молодежных идей;

во-вторых, опыт работы в дополнительном образовании детей имеют 65% опрошенных, поэтому руководители воспринимают клубное формирование как элемент дополнительного образования (театральный клуб, робототехника, спортивная секция и др.), основанного на общности интересов, запросов и потребностей молодежи в занятиях художественно-эстетическим, спортивным, интеллектуальным, гражданско-патриотическом направлении (развитие волонтерства, профилактика преступлений, профилактика суицида, краеведение, гражданско-патриотическое направление, воспитание здорового образа жизни и др.), а не как пространство самореализации молодежи.

Для уточнения полученных в результате анкетирования данных, нами был проведен тематический воркшоп по проектированию деятельности клуба как модели дополнительного образования молодежи и уточнения понимания руководителями смысла жизнедеятельности современного молодежного клубного формирования. Участникам были выделены критерии, на основании которых и происходило проектирование клубного пространства: содержание деятельности, целевая аудитория, форма работы, организация пространства, результат. В ходе педагогического наблюдения, интервью при проектировании клубного пространства нами фиксировались ответы респондентов, которые впоследствии мы объединили по трем направлениям:

– клубный подход, в рамках которого прослеживаются элементы клубного формирования в качестве пространства общения, творчества и самореализации молодежи, создаваемой, наполняемой и развиваемой непосредственно самой молодежью;

– переходный подход, сочетающий в себе клубный и образовательный подходы;

– образовательный подход, который рассматривает клубное формирование как элемент дополнительного образования, с целью получения молодыми людьми знаний, умений и навыков в определенной сфере деятельности.

По результатам проектирования 65% участников воркшопа в организации, содержании, результате деятельности клуба выделили образовательный поход, следовательно, подавляющее большинство руководителей соотносит клубное формирование с функциями дополнительного образования. Одними из ведущих направлений были выбраны интеллектуальная и художественно-эстетическая деятельность. В качестве достижения результата, также приоритет был отдан форма дополнительного образования, которые выделили 40 % (КВН, фестивали музыки, мастер-классы, спортивные турниры и другие). Самые низкие показатели зафиксированы клубным подходом – применение современных технологий содержание деятельности с молодежью отметили только 20 % руководителей. Таким образом, проведенный нами тематический воркшоп позволил зафиксировать проблему - руководители воспринимают равнозначно молодежное клубное формирование и клуб как форму дополнительного образования. В данном положении выявляется неготовность руководителей клубных формирований к современному способу организации молодежного пространства, которое предполагает самостоятельную активность молодежи в организации и развитии клубного формирования.

Согласно второму педагогическому условию, связанному с включением самой молодежи в организацию, планирование и осуществление деятельности клубного формирования, нами было проведено исследование актуальности заинтересованности молодых людей в разработке пространства жизнедеятельности современного клубного формирования. Была организована работа творческой группы по выявлению молодежных инициатив. В работе группы приняли участия 300 человек в возрастном диапазоне от 16 до 30 лет. Для определения оптимальной с точки зрения молодежи выбора технологии организации работы клуба была выбрана технология TED – презентации. Данный метод предполагает организацию платформы для обмена креативными идеями и инновациями, нахождением креативной составляющей, способной пробудить интерес к данному виду деятельности у других людей. По окончании представления презентаций, предполагалось голосование за наиболее актуальные и интересные идеи участников (табл. 1).

Проанализировав составленные проекты, можно выделить специфические характеристики созданных молодежью клубных формирований: ведущей формой сотрудничества становится неформальное общение, которое воспринимается как «приобретение единомышленников», «опыт общения с интересными людьми», «сделаем все вместе»; в качестве одного из важных критериев современного клубного формирования молодые люди выделяют организацию пространства: «уют»,

«умиротворение», «воображение»; целью самостоятельной организации деятельности является «свобода действий», «самое доброе общение, свобода на все», «беззаботность».

Таблица 1
Топ-10 проектов молодежи по организации клубного пространства

Название проекта	Ведущая деятельность	Приобретешь	Отличительная особенность	Почему стоит прийти	Фраза
1. Лофт (чердак)	общение	Общение, навыки, единомышленники	Свобода действий	аргументировано	«На чердаке всегда лежат вещи, которые люди не выкидывают, потому что они им дорого. У каждого есть своя история, с ней связаны какие-то воспоминания, и мы предлагаем создать эту историю здесь всем вместе»
2. Дом отдыха «Все возможно»	Отдых, образование	Друзей, новые знания, позитив	«самое доброе общение, свобода на все, много еды на любой вкус»	аргументировано	«научишься всему и даже больше»
3. «Тихая гавань»	Отдых, общение	Друзей, похожих на тебя	«беззаботность, спокойствие, умиротворение»	аргументировано	«умиротворенная гармония, лишь редко колеблемая шумом ветра и прилива»
4. «Парк»	Мечтать, общаться, воплотить свои идеи	Чистые мысли, новые идеи	«чистые мысли»	аргументировано	«представляй свой мир таким, каким бы ты хотел»
5. «Дом для всех, всех»	Организация свободного времени	Уважение, тепло	«уютный, теплый дом»	аргументировано	нет
6. «Заросли на горе»	Свобода действий	Приобретение навыка	«умиротворение и любовь»	нет аргументации	«пусть мозг расцветёт как райский сад»
7. «Цветы для Элджернона»	Получение знаний	Разнообразный опыт общения с интересными людьми	«опыт общения, знания»	аргументация	нет
8. «Космодром»	Приобретение знаний	«новые знания о космосе»	«здесь есть все»	не аргументировано	«летаем, открываем мир»
9. «Место, где я могу быть самим собой»	общение	Глубокое воображение, внутренняя красота	«уникальное место, где можно подумать о жизни»	аргументировано	«аккуратней, от этого сияния можно ослепнуть»
10. «Межгалактическая качалка для всех живых существ в галактике»	Физические навыки	Силу, силу воли, терпение и уважение	«крутого тренера, бесплатный протеин»	аргументировано	«жизнь скучна, если в ней нет железа»

Также нами с молодыми людьми был проведен тематический воркшоп по аналогичной схеме и аналогичной тематике, что и с руководителями клубных формирований, для оценки представлений молодежи о том, как должно быть спроектировано пространство клуба. Результаты воркшопа показали, что большинство молодых людей (65%) в качестве поддержания, организации деятельности клуба выделили клубный поход, следовательно, молодежь в качестве клубного формирования рассматривает пространство неформального общения, которое организуется на основе самостоятельной организации деятельности молодых людей. Результатом, осуществляемой деятельности, становится самореализация, поддержка молодежных инициатив. 65% участников в клубном формировании хочет видеть современную организацию пространства: «дружеская атмосфера», «хенд мейд», «экспериментальный дизайн». Молодые люди для достижения результата выбирают современные формы неформального общения: «квартирник», «опен-ейр», «диджей батл», «скилл – парк», «воркшоп», «медийное интервью», что составило мнение 45% участников воркшопа.

Сопоставляя представления о клубном формировании руководителей и молодежи можно сделать вывод о том, что в современной ситуации развития клубов как модели дополнительного образования молодежи наблюдается противоречивые позиции. С одной стороны, обнаруживается неготовность руководителей клубных формирований к современному способу организации молодежного пространства, а с другой стороны выявляется потребность современной молодежи в самостоятельной организации и реализации пространства для реализации своих идей.

Выделяя второе педагогическое условие, мы основной акцент делаем на включение самой молодежи в организацию, планирование и осуществление деятельности клубного формирования. Изучение отечественного и зарубежного опыта применения клубных технологий в работе с молодежью позволила нам выделить несколько основных подходов к способу включения молодых людей в организацию, планирование и осуществление деятельности клубного формирования.

Первый подход связан с включением молодых людей в уже существующую деятельность работы клуба как элемента дополнительного образования, которая строится на основе овладения конкретным предметом (танец, моделирование, футбол и другие) и нацелено на углубленное освоение практической деятельности. Вокруг предмета деятельности складывается сообщество, состоящее из педагогов системы образования и специалистов из отраслевых структур – науки, спорта, культуры. За счет этого в клубе складывается особая образовательная среда. Самостоятельная деятельность молодых людей, в данном подходе, связана с выбором деятельности из предложенных направлений.

Практика реализации такого подхода имеет достаточную распространенность. Проект школы-коворкинга в Нижнем Новгороде, для молодых

людей представляет собой интересные проекты и возможность их выбора. Целью организации данной школы является потребность научиться ставить цели, двигаться к ним самостоятельно, общаться с другими людьми и не бояться пробовать новое. Рабочий процесс состоит из основного времени, английского и мастерских. Основное время открыто для математических и писательских коворкингов. Помимо этого, организовано «нужно место», куда можно прийти, получить ответы на свои вопросы, поделиться своими планами, поработать над своими проектами и задачами в своем темпе и при этом иметь возможность обратиться за консультацией к наставнику или коллеге.

Проект «Программа А» также представляет собой профессиональную навигацию для молодых людей, который был создан на базе бывшего клуба подростков и молодежи «Медиа» (Москва). Устроен как открытая творческая среда для погружения в специальность, в ходе которого молодые люди создают личный или групповой проект. Участники клуба знакомятся с лучшими специалистами в своем деле в неформальном общении, посещают профильные компании, студии, мастерские, проходят лекционные и практические занятия, делают собственное исследование в рамках каждого из направлений. Самостоятельность молодых людей заключается в выборе направления деятельности и составлении индивидуального проекта.

Второй подход связан с организацией пространства свободного, неформального общения молодых людей по итогам «мягкого» мониторинга со стороны организаторов. Молодежь сама формирует коммуникативную сторону взаимодействия. В качестве отечественных проектов нами был рассмотрен проект клуб «Перекресток» (Москва). Клуб организует различные виды досуга — квесты, походы, а также, что, возможно, даже более важно, отдает молодежи помещений, куда они могут приходиться, общаться и свободно проводить время. Сотрудники «Перекрестка» акцентируют внимание на том, что это клуб для свободного общения, где правила его функционирования создают коллективного сами молодые люди. Сотрудник выступает в качестве модератора, который следит за соблюдением данных правил. Также набирают популярность «Места свободного общения» клуба «Ракета» для подростков и молодежи (Санкт-Петербург). Пять помещений клуба занимают фризоны с возможностью поиграть в бильярд, настольный теннис, компьютерные игры, настольные игры и просто пообщаться. Помимо пространств свободного общения подростково-молодежный клуб «Ракета» предлагает посетить кружки и секции: стрелковое объединение «Стрелковый тир», скалолазание, роспись по дереву, школа ремесел, секцию общей физической подготовки, этностудию «Инофоника».

Третий подход связан с поддержкой новых, зарождающихся, несистемных практик, образующих нишу широкой социокультурной инновационной деятельности в системе воспитания. Молодые

люди на основании общей идеи осуществляют построение и организацию последующей деятельности своего клубного формирования. Одной из самых распространенных стратегий при исследовании зарубежного опыта стало включение молодых людей в управление сообщества через молодежные советы. Такая стратегия представлена в клубном формировании при маленькой галерее в английском городе Вулвергемптоне. На базе галереи был создан «АртФорум» — площадка для вовлечения молодежи от 14 до 25 лет в работу галереи [56, с.38]. Идея состояла в том, чтобы в ходе неформальной работе с кураторами и художниками, участники группы разрабатывали свои проекты, связанные с текущими выставками. Проект был придуман инициативной группой молодых людей, которые увлекаются современным искусством. Руководителем стал молодой художник. Так, сотрудники галереи выполняли роль соучастника клубного формирования. В процессе вовлечения и расширения любителей художественного творчества, был создан совет, который оказывал помощь молодым людям в выборе сюжетов и медиа. Совет состоит из самих молодых людей, которых выбирают участники. По мере смены выставки меняется и состав совета. С помощью «АртФорума» организаторам удалось открыть для молодежи пространство галереи, мимо дверей которой они «часто проходили, думая, что недостаточно образованы или «статусны», чтобы оказаться внутри». За три года деятельности было создано устойчивое молодое сообщество любителей искусства.

Активизация педагогического потенциала клубов как модели организации дополнительного образования связана с такими особенностями деятельности клубов, как:

- свободное организация пространства посредством самих участников данного сообщества, составляя тем самым организационный пункт для встречи и общения («...это пространство - свобода, смешанная с музыкой, легкостью, удивительными людьми и идеями...»);

- открытое сообщество в которое может включиться абсолютно любой желающий и стать «своим», реализуя тем самым функцию «третьего места»- объединение района («...особенно воздушное пространство нашего города, которым теперь может дышать каждый горожанин. И у тебя всегда есть возможность попасть в эту атмосферу, если чувствуешь, что становится слишком мало кислорода, чтобы вздохнуть полной грудью. Крыша - это для нас все...»)

- деятельность объединения состоит из собственных предпочтений молодого поколения, «знакомые» превращаются в индивидуальности, а «индивидуальности» становятся настоящими личностями — единственными во всем мире (...каждый может прийти сюда со своей идеей, и ребята обязательно помогут вам создать что-то особенное. Что-то непохожее на все остальное...»);

- новизна деятельности, возникающая из коллективной способности данного сообщества со-

вершить таковую (взаимное стимулирование участников, новизна рождается из щедрой смеси социального опыта людей, которых привлекает типичное «третье место»).

Именно такая форма организации и способствует продвижению, реализации проектов современных молодых людей. Моделируя деятельность клубов как формы дополнительного образования молодежи важно основной акцент делать не столько на получение знаний, сколько на процесс формирования ценностей, норм и навыков полноценного развивающегося общения, формирование навыков самоорганизации и функционирования молодежного сообщества. Анализ современной практики дополнительного образования молодежи города Новосибирска показывает, что клубы активно развиваются, используются и существуют как формы дополнительного образования, а учреждения дополнительного образования производят постоянный поиск новых форм, способных привлечь молодых людей в свои клубные формирования.

Литература

1. Зиммель Г. Как возможно общество? // Социологический журнал. 1992. №2. С. 102 - 114.
2. Ольденбург Р. Третье место: кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места «тусовок» как фундамент сообщества / пер. с англ. А. Широкаковой. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 456 с.
3. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. А. В. Мудрика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 240 с.
4. Мирошкина М. Р. Социальное становление молодежи в клубе по месту жительства: науч.-метод. комплекс. М.: Кейп Паблшерс, 2010. 108 с.
5. Куприянов Б.В. Роль и место клуба в дополнительном образовании детей // Воспитание школьников. 2015. № 1. С. 55-62.
6. Гренадерова Л. В. Педагогическое сопровождение неформальных детских объединений как направление работы педагога-организатора в клубе по месту жительства // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 сент. 2017 г.) / науч. ред. О. Н. Широков; ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 52–55.
7. Омельченко Е. Л. Солидарности и культурные практики российской молодежи начала XXI века: теоретический контекст // Социологические исследования. 2013. № 10. С. 52–61.
8. Мирошкина М.Р. Самоорганизация как характеристика современного детства// Школьные технологии. 2014. № 3. С. 33-43.

9. Богданова Е.В. Воспитательный потенциал лагерей с дневным пребыванием как ресурс развития дополнительного образования детей /Сибирский педагогический журнал. 2017 № 1 С. 56-65

10. Колесов И.В. Потенциал клубной деятельности в формировании социальной активности подростков// Вестник Тамбовского университета, Тамбов. 2016. Т. 21. № 9 (161). С. 72-78.

11. Яковлев Д. Е. Система внешкольного воспитания в России: преемственность исторического опыта // Власть. 2012. № 10. С. 171-173.

Modeling of activities of club forms of additional education of youth

Bogdanova E.V.

Novosibirsk State Pedagogical University

The paper explores the essence of modern approaches to modeling club forms of organizing additional education for young people. Considering the club from the perspective of pedagogical, sociological and regulatory approaches, the work presents the author's understanding of the essence of club youth formations. In the results of the study, pedagogical conditions are highlighted that allow activating the pedagogical potential of clubs as models of additional education for young people.

Keywords: additional education. Club, club formation, pedagogical potential, pedagogical conditions.

References

- 1.Zimmel' G. Kak vozmozhno obshchestvo? // Sociologicheskij zhurnal. 1992. №2. S. 102 - 114.
2. Ol'denburg R. Tret'e mesto: kafe, kofejni, knizhnye magaziny, bary, salony krasoty i drugie mesta «tusovok» kak fundament soobshchestva / per. s angl. A. Shirokanovoj. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. 456 s.
3. Social'noe vospitanie v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov / pod red. A. V. Mudrika. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. 240 s.
4. Miroshkina M. R. Social'noe stanovlenie molodezhi v klube po mestu zhitel'stva: nauch.-metod. kompleks. M.: Kejp Pablishers, 2010. 108 s.
5. Kupriyanov B.V. Rol' i mesto kluba v dopolnitel'nom obrazovanii detej // Vospitanie shkol'nikov. 2015. № 1. S. 55-62.
6. Grenaderova L. V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie neformal'nyh detskih ob"edinenij kak napravlenie raboty pedagoga-organizatora v klube po mestu zhitel'stva // Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendencii i perspektivy razvitiya: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 24 sent. 2017 g.) / nauch. red. O. N. Shirokov; CNS «Interaktiv plus», 2017. S. 52–55.
7. Omel'chenko E. L. Solidarnosti i kul'turnye praktiki rossijskoj mlodezhi nachala XXI veka: teoreticheskij kontekst // Sociologicheskie issledovaniya. 2013. № 10. S. 52–61.
8. Miroshkina M.R. Samoorganizaciya kak harakteristika sovremennogo detstva// Shkol'nye tekhnologii. 2014. № 3. S. 33-43.
9. Bogdanova E.V. Vospitatel'nyj potencial lagerej s dnevnym prebyvaniem kak resurs razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej /Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2017 № 1 S. 56-65
10. Kolesov I.V. Potencial klubnoj deyatel'nosti v formirovanii social'noj aktivnosti podrostkov// Vestnik Tambovskogo universiteta, Tambov. 2016. T. 21. № 9 (161). S. 72-78.
11. Yakovlev D. E. Sistema vneshkol'nogo vospitaniya v Rossii: preemstvennost' istoricheskogo opyta // Vlast'. 2012. № 10. S. 171-173.

О некоторых аспектах организации параллельного преподавания первого и второго иностранного языков для гуманитарных специальностей в авиационном вузе

Глоткина Антонина Александровна,

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

В статье рассматривается многоаспектная проблема преподавания иностранных языков в авиационном вузе. В нынешних реалиях исследователи начинают пересматривать роль иностранных языков для специалистов в технических областях, и сами студенты убеждены в важности знания более одного иностранного языка для их будущей профессии. Однако, вопрос языкового образования в авиационном вузе стоит очень остро, во многом это касается проблемы качества преподавания и изучения языков в стенах высшего учебного заведения. В статье рассматриваются факторы и причины неудач при изучении иностранных языков, среди прочего остается важным мотивация студентов, поддержание их интереса к предмету. Внесено предположение, что в авиационном институте недостаточно используется лично-ориентированный подход как ключевой в современном преподавании иностранных языков. Отмечается, что необходимо создать взаимозависимое преподавание двух иностранных языков. Выдвигается предположение, что тандемная работа преподавателей позволит значительным образом изменить манеру преподавания и существенно повысить эффективность изучения двух иностранных языков. В статье иллюстрируется подход, который представляет собой параллельное преподавание английского и французского языков, аргументируется целесообразность такого подхода.

Ключевые слова: параллельное преподавание, языковая среда, лично-ориентированный подход, мотивация.

На данный момент магистральным направлением становится совершенствование языкового образования в высших учебных заведениях. В рамках этого комплекса задач цель данного исследования – показать необходимость сочетания преподавания двух иностранных языков. Актуальность данной темы обеспечивается наличием социального заказа общества, где требуются специалисты-полиглоты, когда английский язык само собой разумеющееся явление и требуется ещё один язык для превосходства на рынке труда. Такие специалисты являются "два в одном" – наличие профессиональных знаний по специальности и знаний языка позволяют выигрышно преподнести себя на рынке рабочей силы. Ведущие высшие учебные заведения должны пересмотреть своё отношение к четкому разделению на технические и гуманитарные категории специалистов, так как студенты много теряют, если их ограничивать в доступе к нужным им дисциплинам, в том числе ограничивать выделяемые часы на изучение иностранного языка. Опрос, проведенный исследователями-социологами МАИ и МАДИ среди студентов двух вузов, показал, что "большинство студентов 72% склоняются к тому, что английский будет востребован в их профессиональной деятельности". [5, с. 46]

Стандартная ситуация – студент сосредоточен на профессиональных предметах, а язык изучает за стенами высшего учебного заведения, предполагая, что работа с носителями языка более эффективна. Осознание о необходимости первого и второго иностранного языка приходит значительно позже, когда студент попадает в компанию, а рост по карьерной лестнице зависит от международных контрактов, здесь возникает вопрос либо о наличии переводчика (что финансово нецелесообразно, либо решение вопросов через переводчиков затруднительно), и человек вынужден подходить кардинально к задаче – нанять репетитора, изнурять себя курсами-интенсив для получения желаемого результата.

Многое становится ясно, когда на образовательном рынке процветают языковые школы, предлагающие всю палитру услуг от интенсивного курса по общему английскому языку до специали-

зированной английского в области финансов, авиации, экономики и менеджмента. Почему студенты вузов тратят свои денежные средства и время на то, что они могут изучить в стенах своей alma mater?

Причины могут быть следующие:

- студент со школьной скамьи не может изучить язык из-за своего предубеждения, что он не склонен к изучению языков. К сожалению, во многом это объясняется отсутствием систематических занятий. В школе часто сменялись/болели преподаватели, был упущен момент, когда студент потерял нить учебного процесса и не смог нагнать, впоследствии это потянулось за ним и как снежный ком, по нарастающей студент стал бояться неудач, объемности и непонятности материалов, всё вышесказанное вылилось в нежелание подступиться к языку. Согласно исследованию Коган Е.А. и Крымской О.Б. "Многие студенты отмечают, что пробелы в знаниях достаточно трудно преодолеть в силу недостатка времени, отсутствия мотивации, а также лени". [5, с. 47]

- Студент спонтанен, непоследователен в своем выборе, часто "хватается" за сложные, объемные задания и не может довести до конца; импульсивен, быстро теряет мотивацию/желание двигаться дальше, когда сложность материала требует от него много усилий, времени на выполнение. И.А. Зимняя под мотивацией понимает совокупность самых различных побудителей, потребностей, мотивов, чувств, правил, норм, желаний и др. [4]. В психологии под мотивацией понимается процесс вмешательства или внутреннего состояния организма, побуждающего или ведущего его к действию, и при изучении иностранного языка важность заинтересованности и мотивированности нельзя отрицать.

- У студента элементарно не хватает сил сделать "рывок", чтобы подняться с достигнутого уровня на новую ступень; внешние обстоятельства препятствуют его погружению в язык.

- Обстоятельства непреодолимой силы – любые события, выбивающие студента из систематизированных занятий.

Важность организации процесса в верном русле позволит минимизировать затраты ресурсов студентов, оптимизировать учебный процесс, преодолеть языковой барьер. Качество процесса характеризуется системностью и погружением в языковую среду. Возможность гарантировать эти два критерия в учебном плане вуза - основной аспект уровня данного учебного заведения.

Поскольку язык не терпит непоследовательного подхода – эту проблему стоит решить изначально. Внутренняя мотивация студента не безгранична, она должна "подогреваться" внешними факторами, которые способствуют развитию студента в должном направлении. В 1978 г. Такер отмечал, что при обучении иностранному языку важными являются следующие моменты:

Персональные факторы

- условия обучения;
- цель обучения;

- срок обучения;

- способы организации учебного процесса;

Социокультурные условия

- статус языка;

- его связь с другими языками;

- соответствие культур;

Индивидуальные факторы

- возрастные и психологические особенности учащихся. [10, с. 219]

На наш взгляд, принципиально многое зависит от трёх составляющих учебного процесса: студент, преподаватель, обеспечивающие ресурсы. Вклад этих единств в равной степени важен:

- невовлеченность студента в учебный процесс повлияет на интерес преподавателя "вкладываться" и использовать ресурсы для обучения такого студента;

- непрофессионализм преподавателя отталкивает студента от учебного процесса;

- недолжного уровня учебные материалы и плохо оборудованные аудитории снизят эффективность занятий и станут препятствием в достижении цели, а именно, научиться говорить на языке.

Психологи Ротенберг В.С. и Бондаренко С.М. анализируют факторы, способствующие повышению и поддержанию увлечённости студентом самим процессом обучения. Учёба, как и трудовая деятельность, интересна тогда, когда она разнообразна. Монотонное содержание и способы обучения быстро вызывают скуку. Для появления интереса к изучаемому материалу обучающемуся нужно внушать его важность и целесообразность. Связь изучаемого с уже существовавшими ранее интересами также влияет на возрастание интереса к данному материалу. [7]

Студенту нужна языковая среда для практики в общении, выражении своих идей, обмена опытом, что является нетривиальной и трудоёмкой задачей, если до сих она решается за стенами государственных учреждений.

Что есть в частных языковых школах и чего нет в институте? Прежде всего, это ориентация на индивидуальные требования студента. Во главу угла поставлен личностно-ориентированный подход, разработанный Якиманской И.С. [9] Этот подход не означает идти на поводу желаний студентов, но путем внимательнейшего анализа их желаний и потребностей делается вывод об эффективном курсе для данного студента.

В то время как в учебном заведении во многом исходить будут из ресурсов, учебных планов, программ, стандартов, спущенных извне и реализуемых в реалиях, в которых студенту приходится существовать.

Языковой аспект остается за скобками учебного плана множества технических специальностей. Прикладных навыков в общении на языке студенты не получают, мало событий, способствующих кросс-культурному обмену и языковой практике.

Понимание проблемы есть, однако, нет единого подхода в решении. Многоаспектность вопроса затрудняет разработку плана действий, которые

бы эффективно способствовали решению проблемы.

Для создания среды необходимо:

- постоянные встречи студентов с международными студентами для обмена опытом;
- встречи с носителями языка, VIP гостями;
- улучшение качества учебной литературы, способствующей развитию интереса студентов к предмету; материал должен отвечать задачам будущих специалистов;

- внеаудиторные мероприятия, способствующие приобщению к культуре изучаемого языка. Данные события должны стать важными в жизни студента, воспитывать в нем человека с широким кругозором и восприимчивостью к культуре, отличной от его родной;

- постоянное знакомство с технологическими ресурсами, позволяющими ещё больше погрузить себя в многоаспектность языка, его грамматический, лексический и фонетический строй.

Как справиться с двумя языками, если даже один иностранный язык даётся с трудом? Поставить один язык на службу другого.

Студент должен познавать новое на основе имеющегося опыта, навыков, знаний и, следовательно, новые знания приходят через призму имеющихся. Изучая материал на одном языке, обучающийся сможет через ассоциативный ряд, структуры и, разумеется, при поддержке преподавателя снять угрозу неудачи и в том, и в другом языке.

Многое зависит от того, сможет ли преподаватель организовать процесс с учетом интересов обучающихся. [6] Тандемный режим работы преподавателей станет приемлемой заменой специалиста со знанием двух языков. Методически это очень сложная задача, но найденное оптимальное решение позволит достигнуть результатов, столь необходимых для будущих специалистов. Виртуозное владение 2-3 языками преподавателем в техническом вузе – большая редкость.

Следовательно, рабочий иностранный язык – один, однако, на таких специальностях, как международный менеджмент, всегда на старших курсах организуется подключение изучения второго иностранного языка.

Рассмотрим подход на примере изучения английского и французского языков.

В первую очередь стоит отметить, что на второй язык выделяется совершенно ограниченное количество часов, курс длится 3 семестра. В такие сжатые сроки нужно сделать почти невероятное: поднять студента с нулевого этапа до среднего уровня с последующим развитием в сторону продвинутого этапа.

Во множестве вузов традиционным решением будет изучение двух языков в отрыве друг от друга: без сопоставления студенты отдельно изучают грамматический, лексический и фонетический строй языков. [1, с. 247] В результате студенты, не владеющие изначально вторым иностранным языком и не занимающиеся индивидуально с репетитором, достигают среднего, разговорного уровня плюс научаются читать/переводить со словарем,

что подтверждается исследованием Башмаковой И.С.: "большинство выпускников технических вузов могут лишь читать литературу со словарем, воспроизводить выученные темы, при этом испытывают значительные трудности в формулировке собственных мыслей, взглядов на иностранном языке". [2, с. 382]

Но это совсем не то, чего бы хотелось видеть самому студенту. Услышим: "нельзя научить – можно научиться", и с этим можно согласиться отчасти. Однако, задать верное направление и научить ориентироваться в языке – задача, стоящая перед преподавателем.

Как и в случае с "рывком" для продвижения на новый уровень, системе вузовской подготовки в языковом аспекте также требуется приложение силы в нужном направлении. "Дайте мне точку опоры, и я переверну мир", – такую точку опоры нужно найти, чтобы перевернуть видение и манеру преподавания.

В имеющихся рамках нужно ввести курс, когда изучение материалов на двух языках взаимозависимо. Конечно же, данная техника должна появиться после вводного курса, когда студенты ознакомились с грамматическим и фонетическим строем языка на минимальном лексическом уровне. Дальнейшая работа должна вестись совместно, что позволит на сопоставительном и ассоциативном ряде совершенствовать свои знания и черпать информацию из двух языков одновременно на материалах, параллельных в двух языках: это могут быть тексты зарубежных издательств с параллельным переводом на английский и французский языки. Также сюда могут быть включены темы, которые будут проработаны изначально на английском языке, а впоследствии те же темы будут изучены на французском языке с опорой на первый иностранный язык.

На кафедре иностранных языков МАИ было подготовлено пособие по аннотированию и реферированию, а также совершенствованию навыков говорения с использованием параллельных текстов, где на долю английской части выпала подготовка студентов к обсуждению тем, касающихся мировой истории развития авиации. [3]

Выбор такого аспекта для изучения не случаен. Во-первых, тексты интересны своей смысловой нагрузкой, во-вторых, они знакомят с необходимой терминологией в наиболее понятном ключе для студента, погружая его в атмосферу развития авиационной промышленности. И ещё одним немаловажным моментом остается культурологический аспект: знакомство с ключевыми фигурами в полетах неба.

Благодаря параллельности текстов, легче усваивается лексика, интересно проследить некоторые закономерности перевода и обратить внимание студентов на решения переводчика, узнать их мнения, согласны ли они с таким решением или нет.

Согласно исследованию Хамедовой Г.Н.: основной трудностью в освоении иностранного языка в вузе является недостаточный словарный запас. [8] Проработанность лексики и содержания

текстов на английском языке заметно снижает тяжесть восприятия того же содержания на французском языке. Письменные аннотирования/реферирования на английском, французском и русском языках показывают осведомленность студента, его ориентацию в фактах и терминологии. Выполняется также просветительская функция, когда специалист не только осведомлен о современном состоянии авиационной промышленности, но и прекрасно знает историю, может понять причины трудностей в развитии индустрии, может спрогнозировать возможные сценарии развития. Чувствуя профессиональную значимость текстов, студенты мотивированы, они понимают, что данный материал делает их более эрудированными, расширяют их видение проблематики.

Привлечение двух языков через перевод, перифраз, подготовку аннотирования и реферирования способствует развитию навыков говорения и письма на обоих языках. В английской части ведется проработка лексического материала, что откладывается в памяти студента и при работе с французской главой студент вырабатывает связи между двумя языками, что способствует закреплению материала сразу в двух плоскостях, а именно английской и французской.

Параллельное обучение двум иностранным языкам будет способствовать приобретению глубоких и крепких знаний, научит пользоваться двумя языками и выполнит основную функцию – использовать язык для обмена информацией.

Литература

1. Барабанова Н. В. Организация параллельного преподавания первого и второго иностранного языка (на примере испанского как первого и французского как второго) [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 247-249.
2. Башмакова И.С. Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов // Материалы международной научно-технической конференции ААИ "Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров", посвященной 145-летию МГТУ "МАМИ". М., 2010. С.382-388.
3. Глоткина А.А., Ременникова И.А. Авиация. Начало: учебное пособие по аннотированию и реферированию англо-французских текстов. - М.: издательство "Доброе слово", 2018 – 136 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр., перераб. – М., 1999.
5. Коган Е.А., Крымская О.Б. "Английский" в техническом вузе: мнения студентов// Высшее образование в России. 2018. Т27 №7 С. 45-51
6. Лазарева О.П. Повышение познавательного интереса и учебной мотивации к изучению иностранных языков в университете // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №2. С. 39-45

7. Ротенберг В.С. и Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М., Просвещение.1989.

8. Хамедова Г.Н. Исследование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011 №3.С. 184-192

9. Якиманская, И.С. Технологии личностно-ориентированного образования. - М.: Просвещение, 2000.- 271с.

10. Tucker, C. A. (1978). Evaluating beginning textbooks. In H. S. Madsen and J. D. Bowen. Adaptation in language teaching. Appendix 3 (pp. 219-237). Rowley, Mass: Newbury.

About some aspects of the parallel teaching of foreign languages for non-technical specialists at aviation universities Glotkina A.A.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article deals with the multifaceted issue of teaching and learning foreign languages at aviation universities. Currently the researchers are beginning to revise the role of foreign languages for specialists in technical fields, and students do not deny the importance of the languages for their future profession. However, the question of studying languages at aviation institutes is significant today. The article touches upon the issue of quality of teaching languages at technical universities. Moreover, the factors and reasons for unsuccessful studying languages are illustrated. One of the most important factors of learning such as motivation of students is covered in the article. It was stressed that the parallel teaching of the two languages would be beneficial for the students. The mutual work of teachers of the English and French languages will allow to alter the manner of teaching and increase the efficiency of studying the languages. The article concentrates on this parallel teaching approach for studying English and French, the appropriateness of this approach was proved by examples and arguments.

Key words: parallel teaching, study environment, student-centered approach, motivation.

References

1. Barabanova N.V. Organization of parallel teaching of the first and second foreign language (on the example of Spanish as the first and French as the second) [Text] // Problems and Prospects for the Development of Education: Proceedings of the VI International scientific conf. (Perm, April 2015). - Perm: Mercury, 2015. - p. 247-249.
2. Bashmakova I.S. Formation of interest in learning foreign language from students of non-linguistic universities // Proceedings of the international scientific and technical conference AAI "Automobile and tractor construction in Russia: development priorities and training" dedicated to the 145th anniversary of MSTU. M., 2010. P.382-388.
3. Glotkina A.A., Remennikova I.A. Aviation. Start: tutorial on annotating and abstracting English-French texts. - M.: publishing house "Good Word", 2018 - 136 p.
4. Winter I.A. Pedagogical psychology. Textbook for universities. 2nd ed., Rev., Pererab. - M., 1999.
5. Kogan, E.A., Krymskaya, O.B. "English" in a technical college: the views of students // Higher education in Russia. 2018. T27 No. 7 p. 45-51
6. Lazarev O.P. Increased cognitive interest and academic motivation to learn foreign languages at the university // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2017. №2. Pp. 39-45
7. Rothenberg, V.S. and Bondarenko S.M. Brain. Training. Health. - M., Enlightenment.1989.
8. Khamedov G.N. Study of the motivation of learning a foreign language among students of non-linguistic specialties // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2011 No. 3.С. 184-192
9. Yakimanskaya, I.S. Technology student-centered education. - M.: Enlightenment, 2000.- 271s.
10. Tucker, C.A. (1978). Evaluating beginning textbooks. In H. S. Madsen and J. D. Bowen. Adaptation in language teaching. Appendix 3 (pp. 219-237). Rowley, Mass: Newbury.

Изучение концепта «судьба» с использованием технологии «диалога культур» в билингвальной школе

Кузьмина Лена Январична

к.п.н., доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, СВФУ имени М.К. Аммосова, kuzminaly@mail.ru

Иванова Мария Ивановна

студент, СВФУ имени М.К. Аммосова, Nastamama@mail.ru

В данной статье рассмотрены проблемы билингвального обучения с применением технологии «диалога культур», выявлены трудности изучения русской литературы в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения и способы их преодоления. Сделан сопоставительный анализ концепта «судьба» на примере паремий русского и якутского народов и выявлены лексико-семантические группы.

Ключевые слова: билингвальное обучение, национальная школа, диалог культур, концепт, паремии, интерференция.

В современном обществе мы наблюдаем процесс глобализации. Иными словами, в нашем мире идет процесс интеграции, появляются межэтнические браки, в школах преобладают интернациональные классы. В связи с этим возникает актуальность билингвального обучения, которое подразумевает обучение на двух языках.

В Республике Саха (Якутия) билингвальное обучение актуально и имеет свои плюсы:

1. Благодаря использованию билингвального обучения обучающийся имеет возможность получить образование на государственном языке, в нашем случае, на русском, но при этом не терять свою этническую языковую принадлежность – якутский язык.

2. Обучение на русском и якутском языках позволяет обучающемуся чувствовать себя комфортно в школе, не ощущая отчуждения из-за языковой среды.

3. Билингвальное обучение помогает справиться с языковым барьером и адаптирует к изучению других языков.

4. Расширяет словарный запас слов, развивает коммуникативные способности обучающихся.

5. Развивает толерантность, уважение и интерес к познанию других культур.

Билингвальное обучение – является главным фактором соотношения языка и культуры, языка и сознания, что, в частности, в гуманитарных науках, вызывает особый интерес.

Национальная школа органично сопрягает родную и русскую литературы (культуры). Это - школа "диалога культур" (термин проф. М.Н.Кузьмина), одна из целей которой – формирование личности, соединяющей культуру, воспринятую, как говорится, с молоком матери, с культурой социальной среды, т.е. личности, обладающей этническим самосознанием и общероссийским гражданским сознанием. Эта школа, как правило, касается двух культур: национальной – русской и национальной, принадлежащей одному из иных народов России [3].

Для национальной школы представляется важной мысль Бахтина о том, что "один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними

начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство, самобытность и открытую целостность, но они взаимно обогащаются" [1].

Обучение в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения имеет свои трудности. Обучающиеся, изучающие русский язык как неродной, воспринимают этот язык сквозь призму родного и переносят закономерности, явления родного языка в русскую речь и это приводит к ошибкам не только в письменной речи, но и в устной. Это влияние интерференции, которая обозначает последствия влияния одного языка (родного) на другой (изучаемый).

«Интерференция (от лат. «inter» – между собой, взаимно и «ferio» – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» [6].

Существуют различные виды интерференции: фонетическая, семантическая, лексическая, грамматическая, орфографическая, стилистическая, лингвострановедческая, социокультурная. И все эти виды в той или иной степени проявляются у обучающихся – якутов при изучении русской литературы.

Фонетическая интерференция проявляется при чтении русских текстов, это неправильная постановка ударения, трудности с произношением звуков. Например, в якутском языке ударение чаще падает на последний слог, в якутском языке нет буквы «ц», поэтому обучающиеся могут сказать «с». Трудности с семантической интерференцией происходят в усвоении значения слов. Некоторые термины, явления, события и др. отражает другое значение в якутском языке, поэтому учащимся трудно понять смысл, значение этого слова. Грамматическая интерференция наиболее ярко выявляется в устной речи обучающихся якутов. Это неправильная постановка и употребление предлогов «в», «на». Также присутствуют трудности в согласовании по родам, это вызвано тем, что в якутском языке нет данной категории. И это приводит к ошибкам типа: красивый девочка, большой комната. И если все эти виды интерференций можно исправить на уроках русского языка, но следующий вид является для нас более актуальным – это социокультурная или культурная интерференция.

Социокультурная или культурная интерференция, по А. В. Щепиловой, вызвана не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает. Вызвать интерференцию могут сходные в разных культурах реалии, явления, нормы поведения [12].

Таким образом, социокультурная интерференция порождается самой культурой, которую данный язык отражает. Различия в менталитетах, эти-

ческих нормах, традициях, ценностях порождают эту трудность в усвоении и понимании русской литературы в школах с (неродным) русским и нерусским (родным) языком обучения.

В.В. Сафонова считает, что следует формировать и развивать «знания учащимися национально-культурных особенностей стран изучаемого ИЯ, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовности и способности жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире» [8].

Для преодоления трудностей социокультурной или культурной интерференции, на наш взгляд, необходимо проводить уроки с использованием технологии «диалога культур».

В данной технологии диалог выступает не только как средство обучения, но и определяет цели и содержание обучения, выступает как форма организации обучения и принцип организации самого содержания науки. В основу технологии «Диалог культур» положены идеи М. М. Бахтина «о культуре как диалоге», идеи «внутренней речи» Л. С. Выготского и положения «философской логики культуры» В. С. Библера.

Основные положения школы диалога культур:

- переход от идеи "образованного человека" к идее "человека культуры". Не готовыми ЗУН, а культурой их формирования и изменения должен обладать чел.;

- процесс обучения в школе диалога культур строится не столько как усвоение дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, сколько как процесс целенаправленного спирального возвращения мысли в исходное начало. Истинное мышление начинается не там, где человек опирается на наличное бытие, а там, где он ставит вопросы: почему возможно это бытие? почему возможны число, слово, осознание своего Я?

- диалог, диалогичность есть неотъемлемый компонент внутреннего содержания личности;

- многоголосье мира («карнавал мироощущения» по М. Бахтину) существует в индивидуальном сознании в форме внутреннего диалога;

- главное событие в диалоге - бесконечное развертывание все новых смыслов каждого вступающего в диалог феномена культуры;

- диалог есть не проявление противоречий, а сосуществование и взаимодействие несводимых в единые целые сознания, не обобщение, но общение различных форм понимания;

- современное мышление строится по культурным моделям и схемам, предполагающим диалогическое общение высших достижений человеческого мышления, сознания, бытия с наработками предыдущих эпох [5].

В данной статье мы хотим привести пример сопоставления двух культур, в нашем случае русской и якутской культуры, посредством анализа послон и поговорок.

Концепт - одна из ключевых и наиболее обсуждаемых проблем современной когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, он объединяет эти

две области науки о языке. Более того, некоторые лингвисты говорят том, что на стыке лингвистики и лингвокультурологии в настоящее время происходит становление новой области научного знания, в задачи которой входит моделирование и описание концептов различных языков и культур, лингвистической концептологии (лингвоконцептологии) [4].

Исследованием проблемы «концепта» занимаются многие ученые, такие как: А. Вежбицкая, Н. Д. Арутюнова, Р. И. Павилёнис, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова, С.Г. Воркачев др. Существуют различные определения «концепта». Степанов Ю.С. считает, что «концепт – это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» - сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [11].

На наш взгляд определение «концепта» Степановым Ю.С. является более подходящим для нас: «концепт» - это «сгусток культуры в сознании человека», посредством которого мы можем исследовать национальную специфику любого народа. Ведь один и тот же концепт для разных людей будет иметь разное значение.

Мы выбрали концепт «судьба», так как именно он поможет показать культурную специфику русского и якутского народов. С помощью этого концепта мы сможем показать контраст представления данного концепта тем и иным народом.

По определению лингвиста А.Вежбицкой: «Судьба — ключевой концепт русской культуры». Для русского народа данный концепт имеет большое значение. Во многих произведениях русских писателей часто встречается концепт «судьба» как основной стержень произведения, передающий весь замысел произведения. И этот концепт передается писателями в разных ипостасях, то судьба как неизбежность, то судьба как борьба, противостояние, то судьба как поражение. Например, в таких произведениях, как: «Судьба человека» М. Шолохова, «Мцыри», «Герой нашего времени» М. Лермонтова, «Каменный гость», «Пиковая дама» А. Пушкина и др.

Концепт «судьба» - это ядро национального и индивидуального сознания, древнейшее «ключевое слово» человеческой культуры, в котором «запечатлён опыт всенародного осмысления категорий свободы и необходимости применительно к человеческому бытию, попытка человеческого разума отыскать последние основания жизни - силы, которые управляют мировым порядком и человеческим поведением» [2].

Для того чтобы показать специфику концепта «судьба» в русском и якутском народах, мы решили обратиться к пословицам и поговоркам. Ведь в пословицах и поговорках отражается мировоззрение, история, быт каждого народа.

Якутский поэтический язык очень любит избегаемые русским языком тавтологии, т.е. повторения одной и той же мысли, излагаемой в нескольких выражениях подряд. Такая любовь отразилась

и в пословицах: чуть ли не половина их представляет из себя тавтологии, потому пословицы получаются длинными и состоящими из нескольких частей, однородных по смыслу.

В русском языке мы видим разнообразные пословицы и поговорки о судьбе, и они в значительном количестве преобладают якутские. Скорее всего, это связано с тем, что у народа саха концепт «судьба» не является ключевым, а в русском народе данный концепт отражает всю историю России и является отражением самосознания русского народа.

Выдающийся российский педагог К.Д. Ушинский утверждал в своих научных трудах: «Русские пословицы имеют значение при первоначальном учении отечественному языку, во-первых, по своей форме, во-вторых, по своему содержанию». В книге «Родное слово», предназначенной для учащихся начальных классов, К.Д. Ушинский поместил около 300 пословиц и поговорок и несколько рассказов, раскрывающих смысл отдельных из них. Л.Н. Толстой в процессе своей педагогической деятельности также написал для изучающих грамоту несколько рассказов по русским пословицам. В настоящее время изучение народных пословиц является обязательным структурным элементом развития речи при изучении родного языка, а также при изучении иностранных языков с целью обогащения словарного запаса обучаемых [14].

Если обратить внимание на синтаксис, то для якутских паремий характерна большая выраженность семантического субъекта за счет структуры предложения (двусоставные), тогда как для русского языка, напротив, эта же задача решается путем устранения формального субъекта (односоставные). Якутские паремии стремятся быть представленными в языке в виде чистой предикации (нераспространенность), русские менее подчинены логической схеме и имеют достаточное число распространенных предложений [15].

Нами был проведен анализ якутских и русских поговорок, и мы составили следующие лексико-семантические группы:

- Судьба – Бог
- Судьба – рок
- Судьба – смирение
- Судьба – противостояние

«Судьба – Бог» – это пословицы и поговорки, в которых мы видим божественное начало, где человек полностью зависит от Бога, где Бог является главным звеном в судьбе человека. Человек только рождается, а его жизнь уже предопределена Богом.

Например, ярким примером в якутских пословицах и поговорках это: *Дьылба билиэ* (Ведает его дьылба (т.е Бог предопределения). Говорят про известную будущность человека, рискующего на что-нибудь. Старинный вариант: *Дьылба хаан дьылбата, танха хаан танхата* – предопределение дьылба и жеребьевка танха. Говорят в том случае, когда над человеком стряется большое несчастье [13].

В русском языке мы видим: *Все мы под богом ходим; Пути господни неисповедимы; Дивны дела твои, господи; Что будет, то будет; а будет то, что Бог даст; Знать, так на роду написано; Знать, судьба такова; Видимо, так суждено; Человек предполагает, а Бог располагает.*

Судьба – рок. В этих пословицах и поговорках мы видим неотвратимость судьбы. Они несут негативную семантику. Судьба выступает как неизбежность и кара. Рок – это несчастливая судьба.

Например, в якутском языке: *Ыттык ыйаах, одун оноруу, буор буомча* (Непреложная судьба, великий рок, гибельная опасность); *Онойон турар онооруугуттан ордуон кэриэтэ, ох сааттан ордуон* (От стрелы увернешься, от судьбы не уйдешь).

В русском языке мы выбрали следующие пословицы и поговорки: *Бойся не бойся, а року не миновать; Где беде быть, там ее не миновать; Если судьба – встретишься, нет – разминешься; Рожденный ползать не полетит; Жалеть – не помочь, коли рок пришел; Желаящего судьба ведет, не желаящего – тащит; Знать, по судьбе моей бороной прошли; Коли быть собаке битой, найдется и палка; Погладила меня судьба против шерсти; Пришла беда – знать судьба; Судьба придет – по рукам свяжет; Рок виноватого найдет; По злой иронии судьбы; Судьба играет человеком.*

• **Судьба – смирение.** Человек не готов противостоять своей судьбе и единственный выход это смириться с происходящим в его жизни.

В якутском языке: *Иннин тымтыктанан кврбут суох* (Нет прозревшего свою будущность, осветив ее лучиной). *Барбат кьитигэр барбат, биэрбэт кьитигэр биэрбэт* (К кому не приходит (удача, счастье), к тому не приходит, кому не дает, тому не дает); *Бараммыт быьыллыбат, тохтубут туолбат* (Кончившееся не черпается, пролитое не пополняется); *Онойон турар онооруугуттан ордуон кэриэтэ, ох сааттан ордуон* (От стрелы увернешься, от судьбы не уйдешь) [9]. *Будуруйбут квммвт* (Споткнувшийся не может поправиться). *Куоппут ситиллибэт* (Что убежало, того не догнать). (стр. 49) *Суппут квстубэт, тимирбит куврэйбэт* (Потерянное не находится, потонувшее не всплывает); *Тохтубут туолбат, быстыбыт самсаммат* (Пролитое не наполняется, оторванное не приставляется); *Быстыбыт самсаммат* (Порванное не срывается); *Ылбут вруьуллубэт* (Мертвое не оживляется) [10].

В русском языке: *Судьба всюду встретится, ее конем не объедешь; Судьбу на кривой не объедешь; Судьбу не обманешь; Чему быть, того не миновать; Где беде быть, там ее не миновать; Как чему быть, так и быть; Что на роду написано, того не миновать.*

• **Судьба – противостояние.** В этом случае, мы видим, что человек не готов сдаваться, а напротив готов бороться, идти против своей судьбы. В якутских пословицах и поговорках нет такой ЛСГ. В русском языке мы выбрали следующие пословицы и поговорки: *Судьба веселью не поме-*

ха; Не нам судьба — судья, а мы судьбе — хозяева; Не верь судьбе: спасение в борьбе; В судьбе, как и в борьбе, - выигрывает смелый; Сделай все, что можешь, а в остальном положишься на судьбу; Сиднем сидишь – судьба к тебе сама не придет.

На наш взгляд, самым главным отличием в представлении судьбы у якутского и русского народов являются обычаи и нравы, которые зародились еще много лет назад у предков данных народов.

У якутов концепт «судьба» сравнивается с неизбежностью, смирением. Они не решают свою судьбу сами, за них решают родители, главенствующие, так называемые «тойоны». Предки якутов были людьми кочевыми, жили в юртах. Их поселения представляли собой собрание нескольких домов. Судьба девушки решалась с момента ее рождения, родители сразу начинали поиски достойного жениха, выбирали долгое время, прежде всего обращали внимание на выносливость, силу, здоровье, привычки будущего жениха. Если же девушка была из неблагополучной семьи, то ее могли выдать замуж за любого мужчину без ее ведома. Во многом представление судьбы связано с традициями и обычаями. У якутов они связаны с природой. По сей день они также почитают природу, веруя, что она живая. Веруют в злых и добрых духов. Предки якутов верили, что если что-то произошло, то значит так оно должно и быть.

Таким образом, мы видим, что в представлении якутов «судьба» - это неизбежность. Судьба – это то, что нельзя изменить. Примером являются и пословицы, поговорки этого народа.

Русский народ представляет концепт «судьбу» иначе. Это отражается в паремии данного народа. Судьба для данного народа связана с божественными силами «Человек предполагает, а Бог располагает». Согласно древним традициям дочерей выдавали замуж с 12-13 лет. В «Евгении Онегине» разговор Татьяны со старой няней тому подтверждение: -Да как же ты венчалась, няня? – Так, видно, бог велел. Мой Ваня моложе был меня, мой свет, а было мне тринадцать лет». Но позже, мы видим, что все меняется и девушки начинают выходить замуж по любви, сбегают с любимыми, не смотря ни на что. Если же якутская девушка не могла решиться на это, то русская могла. Она сама могла изменить свою судьбу. Концепт «судьба» является ключевым для русского народа. И судьба не одного человека, а судьба всего народа, всей страны. На протяжении многих лет русские боролись со своей судьбой, отважно сражались за место под солнцем.

Таким образом, из вышесказанного, мы пришли к такому выводу: у якутов концепт «судьба» сопоставляется со «смирением», тому свидетельствуют пословицы и поговорки данного народа, которые в значительном количестве преобладают русские. А у русских с «противостоянием», это доказывает паремия русского народа. В якутской паремии данная категория «судьба как противостояние» отсутствует. Русские паремии значительно опережают якутские в плане разнообразия, дина-

мики и количества. Сопоставление паремий русского и якутского языков показывает различия, как в содержательном, так и в количественном плане.

Из всего вышесказанного, мы пришли к выводу о том, что в билингвальной школе, иначе в школе с русским (неродным) и нерусским (родным) языком обучения необходимо проводить уроки с использованием технологии «диалога культур». На примере паремий якутского и русского народов, мы показали сходства и различия данных культур. Данный материал будет интересен для обучающихся и послужит методической рекомендацией для учителей, работающих в школах с двуязычием.

Литература

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Бижева З.Х. Адыгская языковая картина мира / З.Х. Бижева. – Нальчик: Эльбрус, 2000. – С.5
3. Вестник ТГГПУ. 2011. №3(25) «Русская литра в системе лит образования в школах с русским (неродным) и родным (нерусс) яз обучения)
4. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. — 2001. — №1
5. Диалог культур Библиера: <https://studfiles.net/>
6. Лингвистический энциклопедический словарь. <http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html>
7. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Тетра Системс, 2004. – 256 с.
8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996
9. Саха 8yun hoononoro (Хомуйан онордо Г.В. Попов). – Дьюкуускай: Бичик, 2005. – 128 с.
10. Сборник якутских пословиц и поговорок. Сост. Н.В. Емельянов. Якутск. Якуткнигоиздат, 1965, 248 с.
11. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001 – 590 с.
12. Щепилова, А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному [Текст] / А. В. Щепилова. – М., 2005).
13. Якутские пословицы и поговорки. А.Е. Кулаковский. Якутское государственное издательство. Якутск, 1945 г.
14. <https://novainfo.ru/>
15. <http://www.dissercat.com/content/lingvokognitivnyi-aspekt-issledovaniya-paremiologicheskikh-edinits-na-materiale-poslovits-i-#ixzz5OLiGbDTV>

The study of the concept of "fate" using the technology of "dialogue of cultures" in bilingual school

Kuzmina L.Ya., Ivanova M.I.

NEFU named after M.K. Ammosova

The article deals with the problems of bilingual education using the technology of "dialogue of cultures", reveals the difficulties of studying Russian literature in schools with Russian (non-native) and native (non-Russian) language of education and ways to overcome them. The comparative analysis of the concept "destiny" on the example of Russian and Yakut peoples' paroemias is made and lexical-semantic groups are revealed.

Key words: bilingual education, national school, dialogue of cultures, concept, paremia, interference.

References

1. Bakhtin M. Aesthetics of verbal creativity. - M.: Art, 1979. - 424 p.
2. Bizhev Z.Kh. Adyg language picture of the world / Z.Kh. Bizhev. - Naichik: Elbrus, 2000. - C.5
3. Bulletin TGGPU. 2011. No.3 (25) "Russian liters in the system of education in schools with Russian (non-native) and native (non-Russian) language of instruction)
4. Vorkachev, S. G. Linguoculturology, linguistic personality: the formation of the anthropocentric paradigm in linguistics / S. G. Vorkachev // Philological Sciences. - 2001. - №1
5. Dialogue of cultures of Bibler: <https://studfiles.net/>
6. Linguistic encyclopedic dictionary. <http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html>
7. Maslova, V.A. Cognitive linguistics: studies. manual [Text] / V.A. Maslova. - M.: Tetra Systems, 2004. - 256 p.
8. Safonov V.V. Study of languages of international communication in the context of a dialogue of cultures and civilizations. Voronezh: Origins, 1996
9. Saha 8yun hoononoro (Homuyan onordo GV Popov). - Dyokuskey: Bichik, 2005. - 128 p.
10. Collection of Yakut proverbs and sayings. Comp. N.V. Yemelyanov. Yakutsk. Yakutknigizdatdat, 1965, 248 p.
11. Stepanov, Yu.S. Constants: Dictionary of Russian Culture: Ed. 2nd, rev. and additional [Text] / Yu.S. Stepanov. - M.: Academic project, 2001 - 590 p.
12. Shchepilova, A. V. Theory and methods of teaching French as the second foreign language [Text] / A. V. Shchepilova. - M., 2005).
13. Yakut proverbs and sayings. A.E. Kulakovskiy. Yakut state publishing house. Yakutsk, 1945
14. <https://novainfo.ru/>
15. <http://www.dissercat.com/content/lingvokognitivnyi-aspekt-issledovaniya-paremiologicheskikh-edinits-na-materiale-poslovits-i-#ixzz5OLiGbDTV>

Дистанционное обучение английскому языку студентов-бакалавров

Копица Вера Николаевна,
старший преподаватель, Институт пищевых технологий и дизайна, kopitsavera2013@yandex.ru

Статья посвящена научному обоснованию целесообразности использования технологий дистанционного обучения при обучении иностранному (английскому) языку в системе подготовки студентов — бакалавров в контексте присоединения российской системы образования к болонскому процессу. Рассмотрены законодательные, сущностные и технологические аспекты дистанционного обучения студентов английскому языку, как в лингвистических, так и в непрофильных вузах. Подчеркивается возможность и целесообразность экстерната в условиях такого обучения. В качестве подтверждения предложенных методологических подходов проанализирован опыт дистанционного обучения английскому языку в различных образовательных организациях. Рассмотрены основные преимущества внедрения технологии дистанционного обучения английскому языку, а также основные ограничения, объективно препятствующие этому внедрению. Особенное внимание уделено научно обоснованному сочетанию основных режимов дистанционного обучения «он-лайн» и «офф-лайн» в первую очередь для эффективного участия в образовательном процессе преподавателей — носителей языка. Рассмотрен синергетический эффект от внедрения технологии дистанционного обучения и использования средств ИКТ при подготовке бакалавров.

Ключевые слова: дистанционное обучение бакалавров, обучение английскому языку, анализ опыта дистанционного обучения английскому языку.

Процесс модернизации отечественной системы профессионального образования получил существенное ускорение с принятием в ноябре 2002 года в столице Дании Декларации, положившей начало так называемому «Копенгагенскому процессу». Впоследствии Россия присоединилась к «Болонскому процессу», что имеет большее значение для нашего исследования, относящемуся непосредственно к подготовке бакалавров. Научное обоснование совершенствования методики обучения иностранным языкам в современных условиях перемещается в фокус внимания ученых и педагогов — практиков. И те и другие в своих публикациях признают необходимость смещения акцентов при переходе от специалитета (традиционно 5 лет) на двухуровневую систему обучения магистров и бакалавров. В последнем случае обозначенная проблема становится наиболее острой в связи с существенным уменьшением количества аудиторного времени, что, в частности, вызвано уменьшением срока обучения на один год. Решение данной проблемы предусматривает объективную необходимость повышения роли самостоятельной деятельности студентов — бакалавров по освоению иностранных языков, языковой культуры. Законодательно такой подход закреплен в положениях Федеральных государственных образовательных стандартов последнего поколения. На сущностном уровне становится объективной необходимостью поиска и детального анализа имеющихся «резервов» всей методической системы подготовки бакалавров как «в стенах» лингвистических, так и «непрофильных» вузов. Кроме этих случаев, все изложенное актуально для так называемого экстерната, конечно исключительно в тех случаях, когда образовательным стандартом «... допускается получение образования по соответствующей образовательной программе в форме самообразования» [9].

В настоящее время на всех уровнях признается технологическая необходимость использования в учебном процессе информационные коммуникационные технологии (ИКТ) [1; 6; 11]. Логическим развитием всех перечисленных тенденций в образовательной сфере стал феномен дистанционного обучения (ДО) [5; 4; 10]. Анализ значительного ко-

личества научно-методической литературы [2; 3; 5; 6; 10; 11] позволил согласиться с методологическим подходом, согласно которому под дистанционным обучением иностранному языку следует понимать «форму самостоятельного обучения, где ведущим средством являются информационные технологии» [10, с.17]. Среди неоспоримых достоинств этой формы перечисляются снижение затрат на организацию учебного процесса (затраты на аренду помещений, транспортные, командировочные расходы и т.д.), расширение студенческой аудитории, облегчение доступа к учебным, справочным и учебно-методическим ресурсам [1; 3; 12].

Основным технологическим преимуществом ДО является наличие режимов дистанционного обучения, так называемых «он-лайн» и «офф-лайн» [7]. Педагоги отмечают, что обоснованное сочетание педагогической работы в этих режимах существенно повышают «гибкость» всего образовательного процесса [4; 7]. Под этим утверждением следует понимать не только возможность для студентов — бакалавров вести свою учебную деятельность «в удобном месте в удобное время», но и повышение вариативности контрольных и оценочных мероприятий за счет использования ИКТ.

По мнению многих ученых, отечественные вузы по-прежнему «недостаточно используют преимущества» данной формы при обучении иностранным языкам [1; 3; 12]. Объясняется это в первую очередь недостатком научно обоснованного методического обеспечения учебного процесса, основанного на дистанционном обучении [6; 11]. Данное положение является серьезной преградой научно обоснованного внедрения системного использования технологии ДО в методические системы обучения английскому языку. При этом следует подчеркнуть, что такая возможность, как общение в режиме он-лайн студента-бакалавра с преподавателем (тьютором) — носителем языка является критичной для существенного повышения эффективности образовательного процесса.

Кроме описанных выше «плюсов и минусов» внедрения ДО, исследователи отмечают некий положительный «побочный эффект», имеющий признаки синергетического: использование ИКТ в учебных целях при обучении английскому языку способствует повышению интереса не только к самой предметной области, но и к использованию компьютера. У студента — бакалавра появляются дополнительные мотивационные факторы, он «тратит больше времени на решение задач, порождается стремление к непрерывному образованию» [8, с. 13].

Литература

1. Балыхина Т.М., Гарцов А.Д. Информатизация обучения языкам: становление компьютерной лингводидактики // Высшее образование сегодня. 2006. - №4. - С. 32-37.
2. Беспалько В.П. Образование и обучение с помощью компьютера (педагогика третьего тысячелетия): Учебно-методическое пособие. М.: Педагогика. 2002. - 352 с.

3. Бовтенко М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов: Учебное пособие. — Новосибирск, 2005. - 111 с.

4. Вопросы организации самостоятельной работы в обучении иностранному языку : сб. науч. тр. : по материалам респ. науч.-практ. конф. / Чуваш, гос. пед. ун-т . Чебоксары : ЧГПУ, 2018. - 250 с.

5. Дистанционное обучение: Учебное пособие // Под ред. Е.С. Полат. -М.:Владос, 1998.- 192 с.

6. Зубов А.В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам, М.: Академия, 2017. 148 с.

7. Канатова С.Ш. , Иванова И.А. Модель интеграции очных и дистанционных форм обучения иностранному языку// Вестник ЧГПУ 2009. - № 10. - С. 92-93.

8. Карташова В. Н. Компьютерный лингвотренажер как средство самообразования студентов вуза // Актуальные проблемы лингвистического образования: сб. мат-лов V-й междунар. науч. конф. (Самара, 12 ноября 2009 г.) / отв. ред. А. В. Карышева. Самара: Изд-во Самарской гум. акад., 2009. С. 12-18.

9. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 декабря. № 5976. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.01.2019).

10. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия. -2004. - 416 с.

11. Поляков О.Г. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография. Обнинск: Титул. 2018. - 464 с.

12. Сысоев П.В. Теория и методика использования информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. Тамбов: Издательский дом ТГУ имени Г.Р. Державина, 2012. - 254 с.

Distant learning of english for bachelors

Kopitsa V.N.

Institute of food technologies and design

The article concerns scientific substantiation of the expediency of distance learning technologies usage within process of foreign (English) language teaching in the framework of preparing undergraduate students in the context of the accession of the Russian education system to the Bologna process. The legislative, substantive and technological aspects of distance learning of students in English, both in linguistic and non-core universities, are considered. The possibility and expediency of the external subject in the context of such training is emphasized. As a confirmation of the proposed methodological approaches, the experience of distance learning English in various educational organizations is analyzed. The main advantages of introducing the technology of distance learning in English, as well as the main limitations that objectively impede this introduction are considered. Particular attention is paid to a scientifically based combination of the main modes of distance learning "online" and "offline", primarily for the effective participation in the educational process of teachers - native speakers. The synergistic effect of the introduction of distance learning technology and the use of ICT tools in the education of bachelors is considered.

Keywords: distance learning of bachelors, English language training, analysis of experience of distance learning for English.

References

1. Balykhina TM, Gartsov A.D. Informatization of language teaching: the formation of computer linguodidactics // Higher education today. 2006. - №4. - p. 32-37.
2. Bepalko V.P. Education and training with the help of a computer (pedagogy of the third millennium): Teaching aid. M.: Pedagogy. 2002. - 352 s.
3. Bovtenko MA Information and communication technologies in the teaching of a foreign language: the creation of e-learning materials: Tutorial. - Novosibirsk, 2005. - 111 p.
4. Questions of the organization of independent work in teaching a foreign language: Sat. scientific tr. : based on rep. scientific-practical conf. / Chuvash, state. ped. un-t Cheboksary: ChGPU, 2018. - 250 p.
5. Distance Learning: Study Guide // Ed. E.S. Polat -M.: Vldos, 1998.- 192 p.
6. Zubov A.V. Methods of using information technology in teaching foreign languages, M.: Academy, 2017. 148 p.
7. Kanatova S.Sh., Ivanova I.A. Model of integration of full-time and distance forms of foreign language teaching // Bulletin of ChSPU 2009. - № 10. - P. 92-93.
8. Kartashova V. N. Computer linguistic simulator as a means of self-education for university students. Actual Problems of Linguistic Education: Sat. mat-lov V th Intern. scientific conf. (Samara, November 12, 2009) / resp. ed. A.V. Karysheva. Samara: Publishing house of Samara gum. Acad., 2009. P. 12-18.
9. On education in the Russian Federation [Electronic resource]: Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-ФЗ // Russian Newspaper. 2012. December 31st. No. 5976. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (appeal date: 01/25/2019).
10. Polat E.S. Theory and practice of distance learning, Moscow: Academy. -2004. - 416 s.
11. Polyakov O.G. Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity: a collective monograph. Obninsk: Title. 2018. - 464 s.
12. Sysoev P.V. Theory and methods of using information and communication technologies in teaching a foreign language. Tambov: Publishing House of TSU named after G.R. Derzhavina, 2012. - 254 p.

Стилистическая категория экспрессии как феномен современного англоязычного публичного дискурса (на материале книг и речей Д. Трампа)

Макарова Татьяна Генриховна

канд. ист. наук, доцент, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, fortunatat@mail.ru

Огнева Татьяна Алексеевна

старший преподаватель, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, t-ognyova@yandex.ru

Статья посвящена теме речевой выразительности и особенностям модели речевого поведения действующего президента США Д.Трампа. Были проанализированы как письменные формы речи, так и устные: речь официальная инаугурационная, речь публичная перед представителями мирового сообщества. Временные рамки исследования охватывают период в 30 лет (1987-2017гг). В репертуаре языковых средств выделены стилистически маркированные единицы языка, несущие экспрессивную нагрузку: лексические, морфологические и синтаксические. Экспрессивный стилистический ресурс определен на основе научного анализа материала с упором на выявление частотности употребляемых сходных лингвистических единиц, формирующих функциональные экспрессивно значимые приоритеты. Анализ коммуникативных регистров речи соответствует задачам современных исследований в области личностной детерминации дискурса и вероятностного прогнозирования возможных способов его развития.

Ключевые слова: коммуникативное воздействие, речевое поведение, стилистические приемы, экспрессия, контрастное сопоставление, коннотативные значения, лексика, синтаксис

По мере развития глобальной коммуникации неизменно возрастает интерес к изучению особенностей коммуникативного процесса. Наряду с исследованием смыслового контента все более актуализируется вопрос о способах его выражения в различных лингвокультурах. В подобных экстралингвистических условиях стилистика приобретает новое дыхание, становясь трамплином для творческого поиска ресурсов изобразительности речи [2, с. 205]. Ученые отмечают, что нейтральная коммуникация замещается амбивалентной (двойственной), в которую включены средства «расцветивания» и многократного усиления передаваемого чувства [3, с. 166]. Природа стилистически маркированных явлений, объяснение их с позиций лингвистической стилистики всегда находились в центре научной мысли. Установлено, что отдельные лексико-семантические группы, помещенные в соответствующий контекст, способны вызывать эмоциональное переживание, порождать определенные эмоциональные ассоциации, соответствующим образом настраивать получателя (адресата) речи. Современное языкознание характеризуется обращением к углубленному изучению функционирования языковых форм в речи [7, с. 93]. Авторы считают, что вполне правомерно вычленение из глобальной речевой деятельности «экспрессивной речевой сферы» и изучение соответствующего ей «экспрессивного субъязыка» [6, с. 84]. Этим обуславливается актуальность настоящего исследования, в котором ставится задача выделить основные экспрессивные языковые средства личностно-ориентированной коммуникации Д. Трампа на основе изучения целостной концепции речевого поведения. Практическая значимость работы заключается в раскрытии возможностей речевой экспрессии по передаче информации, трансляции определенных идейных смыслов, контрастирующих в современном глобальном коммуникационном пространстве. Перевод примеров из англоязычных источников выполнен авторами.

Победа Д. Трампа на президентских выборах в США 8 ноября 2016 г. означала, что в мир большой политики вступил новый игрок и оратор, обладающий своим неповторимым индивидуальным стилем, и стимулировала интерес к нему, как к языковой личности со стороны российских лингвистов. В статье Морозовой Н.Н. «Речевой портрет Дональда Трампа в предвыборной кампании 2016 года» описаны стратегии и тактики, которые использовал Д. Трамп в борьбе за власть, выявлены базовые концепты, такие как патриотизм, свобода

выбора, историческое наследие нации, изменения в области внешней и внутренней политики страны [5]. Статья Гавриленко О.В. «Оценки образа Дональда Трампа в масс-медийном дискурсе (на материале журнала “Newsweek”) посвящена оценочной составляющей образа президента: физическое восприятие действительности, сфера психического опыта, этические и рационалистические оценки [4]. Интерес к яркой и неординарной личности Президента США Д. Трампа не ослабевает. Российскому читателю Д. Трамп скорее известен как успешный бизнесмен, нежели как автор бестселлеров «Мыслить как миллиардер» (“Think like a Billionaire”), «Как стать богатым» (“How to get rich”), «Искусство сделки» (“The Art of the Deal”), «Америка, которую мы заслужили» (“The America we deserve”), «Как выжить на вершине» (“Surviving at the top”), частично использованных в данной работе. В мире сформировались полярные мнения о его высказываниях – от резкого неприятия до объявления его национальным поэтом США и публикации его поэтического сборника [15].

Особый публицистический стиль Дональда Трампа базируется на взаимодействии двух субстанциональных черт автора: человека частного, пристрастного, тенденциозного и человека социального, геополитически ориентированного. К стилистически-релевантным признакам экспрессивной риторики Д. Трампа следует отнести резкое разграничение языковых средств на позитивно-оценочные и негативно-оценочные, которое прослеживается уже в его первой книге “The Art of the Deal” («Искусство сделки», 1987) [9]. Произвольная выборка 30ти страниц из этой книги (pp.47-77) подтверждает это положение (см. табл. 1).

Таблица 1
Стилистически маркированное расслоение лексики

Позитивно-оценочная коннотация	Перевод	Негативно-оценочная коннотация	Перевод
Great success	Большой успех	Terrible failure	Ужасное поражение
Great advantage	Значительное преимущество	Negative effect	Отрицательный результат
Big effort	Большое усилие	No-win situation	Проигрышная ситуация
Monumental building	Монументальное здание	Low-income building	Мало-доходное здание
Huge hotel	Громадный отель	Little brownstones	Малые строения
Spectacular development	Стремительное развитие	Economic disaster	Экономическая катастрофа
Best-laid plans	Продуманные планы	Misunderstood concept	Неправильно понятая концепция
Successful entrepreneurs	Успешные предприниматели	Losing team	Команда неудачников
Effective performers	Эффективные исполнители	Poorly qualified people	Неквалифицированные работники

В этой работе много слов, выражающих высокие абстрактные понятия: imagination, trust, potential, ambitions, sensation, renaissance (воображение, доверие, потенциал, амбиции, сенсация, возрождение), за счет чего суммарная тональность

устремляется вверх к новым планам, а избыточность превосходной степени прилагательных отражает скорее увлеченность жизнью, восхищение ее возможностями, что несомненно относится к экспрессии. Произвольная выборка 30 страниц из книги “How to Get rich” («Как стать богатым»), опубликованной через 15 лет (2004г.) свидетельствует о нарастании конфронтации через усиление оппозиции в лексике и грамматике [10]. Преобладает коннотативная направленность в область психологизма: a healthy dose of confidence, good negotiator, viable solution, provocative opinion, uncomfortable unpredictability, bad economic environment, patience pill, dramatic action, hostile takeover bid, conflict (здоровая доза уверенности, успешный переговорщик, жизнеспособное решение, провокационное мнение, неудобная непредсказуемость, неблагоприятная экономическая реальность, таблетка для терпения, радикальное действие, враждебный захват, конфликт) [10, pp. 135-165]. В структуре предложения нарастает антитеза: It’s all about persuasion, not power (Я говорю об убеждении, а не о силе); There are pluses and minuses. (Есть плюсы и минусы). The boardroom is not the pub down the corner. (Зал заседаний – это не пивная за углом); We are worst than lions. (Мы хуже львов). Сохраняется приверженность Д. Трампа к словам, выражающим высокие, благородные понятия: spirits (духовность), dignity (достоинство), devotion (преданность), pride (гордость), patriotism (патриотизм), justice (справедливость), prosperity (благополучие), strength (мощь), confidence (уверенность), courage (смелость), triumph (триумф).

Победа на президентских выборах имела результатом расширение лексико-семантического поля за счет инклюзии словарного состава сферы глобальных проблем современности, которые находят отражение в выступлениях последних лет (2016-2018 гг). Именные словосочетания часто образуются по принципу соединения семантически емких компонентов – см. рис. 1.

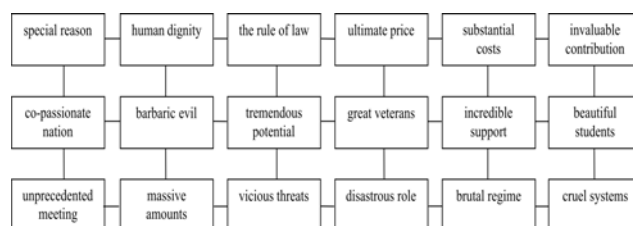


Рис. 1. Субстантивные и адъективные сочетания.

Слева направо: особая причина, человеческое достоинство, верховенство закона, наивысшая цена, существенные издержки, неоценимый вклад, неравнодушная нация, варварское зло, громадный потенциал, великие ветераны, фантастическая помощь, прекрасные студенты, беспримерная встреча, внушительные размеры, ужасные угрозы, разрушительная роль, жестокий режим, бесчеловечные системы [11,12]. В качестве интенсификатора смысла может выступать наречие: “incredibly strong trade relationships” (невероятно сильные тор-

говые связи); “poorly implemented socialism” (убого осуществленный социализм); “totally unstoppable America” (абсолютно неудержимая Америка) [11].

При рассмотрении контекстуальной динамики, обусловленной морфологической производностью, необходимо обратить внимание на экспрессивность употребляемой аффиксальной словообразовательной модели с производным префиксом “re”. Универсальная семантика префикса - пересмотр, переустройство - чаще всего выражается в глагольной форме. Такие глаголы как “regain” (обрести вновь), “reconsider” (пересмотреть), “renew” (восстановить), “rebuild” (возродить) служат не только пополнению языка новыми лексическими единицами, но и выполняют важную коммуникативную задачу политической риторики, демонстрируя активность власти и ее абсолютную нацеленность на результат: “In foreign affairs we are renewing this founding principle of sovereignty” (в международных отношениях мы восстановим основополагающий принцип суверенитета); “We are going to rebuild our country” (мы заново построим нашу страну); “We must reclaim our country’s destiny” (мы должны возродить предназначение нашей страны); “restore its promise for all of our people” (восстановить ее будущее для всех граждан) [12,13]. Интеграция этой словообразовательной модели в речь, особенно в виде однородного ряда существительных, вызывает эффект аллитерации за счет повтора согласных звуков в начале близко расположенных ударных слов: “Our answer will be a renewal of will, a rediscovery of resolve and a rebirth of devotion” (Мы возродим волю, востановим решимость, возобновим преданность). [11] Следует отметить еще и четкий ритм в виде определенной звуковой инструментовки текста, усиливающий экспрессивность аллитерации: “we are calling for a great reawakening of nations, for the revival of their spirits, their pride, their patriotism”. (Мы призываем к пробуждению наций, возрождению их боевого духа, их величия и патриотизма) [11]. Фонетические экспрессивные средства позволяют усилить звуковую выразительность речи. К числу стилистических маркеров, реализующих коммуникативные установки автора, следует отнести употребление прилагательных с сильным семантическим ядром: immense promise (огромная перспектива), great peril (колоссальный риск), extraordinary opportunity (величайшая возможность), enormous potential (громоздкий потенциал). Применяется и высокий статус экспрессивности разнообразных способов усиления прилагательных, которые, как считают ученые, передают степень интенсивности выраженного прилагательным признака [1, с. 208]. Это особенно справедливо для элитива, грамматическое значение которого – безотносительно высокая степень признака: an all-time high – a record (небывалый – рекордный), the strongest military (самые сильные вооруженные силы), the bloodiest war in history (самая кровавая война в истории), most valuable idea (самая ценная идея), the best and brightest people (лучшие и умнейшие люди) [12]. Порой можно заметить инклюзии разговорно-

го жанра: усиление при помощи наречия “the very”: “the very serious threats” (очень серьезные угрозы). Экспрессия, выражаемая с помощью превосходной степени сравнения прилагательных, оказывает Трампу хорошую услугу в том случае, когда ему необходимо донести до широких масс аксиологическую позицию президента и выступить рупором американской демократии. Д. Трамп убежден: в США существует старейшая и самая великая в мире Конституция; безработица находится на рекордно низком уровне; Вооруженные силы вскоре станут самыми могучими (“The oldest Constitution still in use in the world, which is the greatest”; “Unemployment is at its lowest level ...”; “Our military will soon be the strongest it has ever been.”) [11]. Это своего рода выраженное словами психологическое суждение, акт соединения представлений, вырастающий в результате градации в сложносоставное суждение, достигающее большой силы.

Экспрессивную роль играют и притяжательные местоимения множественного числа – “Your” (ваш), “Our” (наш), “Their” (их). В инаугурационной речи они позволяют Трампу как бы отгородиться от предшествовавших ему «горе-политиков» и объединиться с теми, кто поддержал его избрание на пост президента США: “The establishment protected itself but not the citizens of our country. Their victories have not been your victories. Their triumphs have not been your triumphs... That all changes right now – because this is your moment. This is your day. This is your celebration. The United States of America is your country.” [13] (Истэблшмент действовал в своих интересах, а не в интересах граждан нашей страны. И вот все изменилось – пришло ваше время. Сегодня – ваш день. Сегодня – ваш праздник. А США – ваша страна). Местоимения разрушают невидимые социальные барьеры: “We are one nation and their pain is our pain. Their dreams are our dreams. And their success will be our success.” [13] (Мы – один народ. И его боль – наша боль. Его мечты – наши мечты. Его успех станет нашим успехом). Местоимения объединяют говорящего и аудиторию, вовлекают последнюю в круг описываемых переживаний и мыслей, создавая эмоциональную приподнятость.

Временные глагольные категории отличаются частотным воспроизведением активного будущего с использованием глагола будущего времени “will”, граничащим с приданием глаголу “will” функций модальности: “We will determine the course of America. We will face challenges. We will confront hardships, but we will get the job done.” [13] (Отныне мы будем определять судьбу Америки. Мы откликнемся на вызовы. Мы преодолеем трудности и достигнем результата). Будущее приближается за счет его возвышенно-эмоционального описания и не вызывает беспокойства и страха у слушающих. В отдельных случаях эта модальная функция является приоритетной: “I will defend the America’s interests above all else.” (Я непременно буду ставить интересы Америки выше всех других). “As President of the United States, I will always put America first, as the leaders of your countries will always,

and should always, put your countries first.” (Будучи Президентом США, я всегда буду ставить интересы страны выше всего прочего, равно как и лидеры ваших стран всегда обязаны и непременно должны выше всего ставить интересы своих стран) [11]. Активно также выражение долженствования с использованием глагола “must”: “We know what kind of a nation America must always be.” [14] (Нам известно, какой должна быть Америка). We must deny the terrorists safe haven, we must drive them out of our nations [11] (Мы должны лишить террористов безопасных районов, мы должны изгнать их из наших стран). Глагол “must” позволяет переплести временные планы настоящего, прошедшего и будущего: “To overcome the perils of the present and to achieve the promise of the future, we must begin with the wisdom of the past” [11]. (Чтобы преодолеть риски настоящего и достичь перспектив будущего, мы должны начать с мудрости прошлого). Основная функция глаголов – обеспечить живое, эмоциональное повествование о событиях, погасить страхи, идущие из трудного прошлого и приблизить светлое будущее за счет возвышенно-эмоционального его описания.

Синтаксические экспрессивные средства в значительной мере группируются вокруг синтаксического параллелизма в виде повтора языковых единиц в рамках предложения, абзаца или целого текста. Повтор как стилистический прием всегда несет эмоциональную нагрузку [8, с. 115]. Дистанция между повторяющимися единицами и их число могут быть различными, стилистическая значимость заключается в обеспечении важной коммуникативной задачи - фиксации внимания реципиента на определенном элементе смысла. Например, трижды повторенное слово “respect” в предложении “We must uphold *respect* for law, *respect* for borders, *respect* for culture” (Мы должны соблюдать уважение к закону, уважение к границам, уважение к культуре) [11] создает у слушателей ощущение полной уверенности в приверженности Соединенных штатов этим незыблемым принципам международных отношений. Помимо повторов отдельных терминов наблюдаются синонимические повторы слов, принадлежащих к одной части речи, а также повторы близких или тождественных по предметно-логическому значению слов: “Free from violence, hatred and fear”, (свободны от насилия, ненависти и страха); “Nations are strong, independent and free” (народы сильны, независимы и свободны). Любимый прием Трампа – создание отношений перечисления в виде употребления однородных членов предложения, соединенных сочинительными союзами «и», «или» и др. Ими могут быть однородные дополнения: “to collapse the values, the systems and alliances” (разрушить ценности, системы и союзы); однородные обстоятельства: “Breakthroughs in science, technology and medicine”, (прорывы в науке, технологиях и медицине); словосочетания: “Countries with different values, different cultures and different dreams” (Страны с различными ценностями, различными культурами и различными помыслами). Возможность перечис-

ления, заложенная в системе однородных членов, связанных друг с другом сочинительной связью, дает шанс многократно усилить смысловую нагрузку за счет неограниченности числа единиц речи перечисляемого ряда. Подобная методика стереотипизации оправдана с позиций выстраивания психологических механизмов взаимопонимания и готовности социальных групп к соотнесению новых явлений с уже известными. Она одновременно и провокационна, поскольку рассчитана на оправдание возможных негативных установок по отношению к другим группам и народам. Например, нижеследующее предложение вызывает сильное отторжение социализма как системы всего лишь за счет употребления однородных дополнений «сильное страдание», «коррупция» и «упадок»: “Virtually everywhere socialism or communism has been tried, it has produced suffering, corruption and decay.” (Где бы не применялся социализм и коммунизм, он привел к сильным страданиям, коррупции и упадку). [14]

Синтаксический параллелизм может строиться и на повторе определенных грамматических конструкций. Любимой конструкцией Трампа является пространственная модель “It is time for us...” (Пришло время, чтобы...), с которой он часто начинает сложноподчиненное предложение (прием анафоры): “It is time for all nations to work together to isolate the Kim regime... It is time for the entire world to join us in demanding that Iran’s government end its pursuit of death and destruction. It is time for the regime to free all Americans and citizens of other nations... It is time to expose those countries who support and finance terror groups...” [11] (Пришло время объединить усилия всех наций в борьбе с северо-корейским режимом... Давно пора всему миру присоединиться к нам и потребовать от правительства Ирана прекращения политики разрушения... Давно пора режиму освободить всех американских и прочих граждан... Пришло время разоблачить страны, оказывающие поддержку террористическим группам...). Таким образом, определенные грамматические конструкции, которые сами по себе не отличаются особой образностью, могут получить экспрессивное звучание за счет многократного повтора (анафоры).

Для усиления образно-выразительной функции речи стилистический прием анафоры порой совмещается с антитезой - описания событий часто строятся на базе контрастного сопоставления: “We must pursue peace without fear, hope without despair, and security without apology.” [14] (Мы должны следовать по пути мира, не испытывая страха, лелеять надежду, не впадая в отчаяние, и утверждать безопасность без оговорок). Именно антитеза, резко оттеняя контрастные черты сопоставляемых единиц речи, придает тексту особый декларативно-политический колорит: “We want harmony and friendship, not conflict and strife.” (Мы будем добиваться гармонии и дружбы, а не конфликтов и борьбы) “ We will seek common ground, not hostility; partnership not conflict”. [12] (Мы будем стремиться к общим позициям, а не к разногласиям, к парт-

нерству, а не к противостоянию) “ It is entirely up to us whether we lift the world to new heights, or let it fall into a valley of disrepair.” («Только от нас зависит, сможет ли мир подняться на новые высоты, или будет двигаться к катастрофе»). Устремленность в светлое будущее должна пробуждать новые надежды на преодоление непосильного настоящего.

Синтаксические особенности речи включают и экспрессивные эмфатические конструкции с элементами нарушения традиционной повествовательной структуры. Используются экспрессивные возможности глагольных категорий, в частности вспомогательный глагол “to do” в предпозиции перед смысловым глаголом: “We do not expect diverse countries to share the same cultures... but we do expect all nations to uphold these two core sovereign duties.” [11] (Мы не ждем от разных стран, что они разделят те же самые ценности ..., но мы действительно ожидаем, что все страны поддержат эти два основных суверенных обязательства). Применяются варианты «инверсии баланса», например перераспределение синтаксических компонентов в предложении для усиления и подчеркивания отдельной мысли, например: “Americans want and expect our Government to serve its people – and serve the people it will.” [12] (Американцы считают, что Правительство должно служить народу и именно народу будет оно служить), а также эмфатические сравнительные конструкции: “No one has shown more contempt for other nations ... than the depraved regime in North Korea.” [11] (Никто не показал большего презрения к другим странам ..., чем развращенный режим в Северной Корее). Имманентной стилистической экспрессией обладает риторический вопрос, ответа на который не ожидается. Являясь своеобразным индикатором эмоций говорящего, он (помимо интонации) реализует свой эмфатический потенциал в заданном контексте: “It is the question what kind of world we will leave for our children and what kind of nations they will inherit.” [14] (Зададимся вопросом, какой мир мы оставим своим детям и в каких государствах им предстоит жить). Различные эмфатические средства способствуют реализации коммуникативной установки автора.

В целом структура предложений не отличается разветвленной системой сложного подчинения - экспрессивное воздействие скорее обеспечивается удачным выбором слов в контексте, нежели многообразием синтаксических и морфологических связей. Интонационная экспрессия может возникать за счет парцелляции: “I’ve spent my entire life in business, looking at the untapped potential in projects and in people all over the world. That is now what I want to do for our country. Tremendous potential. I’ve gotten to know our country so well. Tremendous potential. It’s going to be a beautiful thing.” [12] (Всю свою жизнь я посвятил бизнесу, вкладывая силы в новые проекты и людские ресурсы. Именно этого я хочу добиться в своей стране. Громадного потенциала. Я хорошо изучил нашу страну. Громадный потенциал. Вскоре она

станет прекрасной). Коммуникативно значимое опущение структурных элементов предложения (эллипсис) позволяет выразить мысль в максимально сжатой форме. Эффект непосредственности иногда достигается благодаря уподоблению синтаксиса разговорно-бытовому с характерными элементами имплицитности: “We will follow two simple rules: Buy American; hire American.” [13] (Мы будем следовать двум простым правилам: покупать американские товары и нанимать на работу американцев). Логико-коммуникативная прогрессия в пределах абзацев и между ними сохраняется скорее путем выстраивания смыслов, нежели при помощи явно выраженных грамматических и лексических средств. Стилистически релевантная особенность текстов – отсутствие в них пословиц и поговорок. Использование аллюзий не отличается от традиционных аллюзивных предпочтений англосаксов – главным источником аллюзий служит Библия.

Таким образом, диахронический подход к анализу речевой практики Д. Трампа позволяет говорить о лично-ориентированном стиле коммуникации, для которого характерно нарастание речевой экспрессии. Установлено, что «ассоциативные поля слов» имеют общую тенденцию к употреблению либо на основе синонимической повторяемости, либо методом усиливающейся контрадикторности. Практический материал исследования демонстрирует типологию наиболее частотных экспрессивных лексических и синтаксических форм, среди которых выделяются коллокации с жестким семантическим ядром, антитеза, градация, парцелляция, синтаксические повторы, эмфатические конструкции, модальность, риторический вопрос. Благодаря аллитерации и словообразовательным моделям смысловое единство фигурной синтагмы характеризуется устойчивостью и персуазивностью. Суммарное экспрессивное воздействие создается за счет взаимодействия всех речевых единиц, их смысловых и коннотативных значений.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 7-е изд. М.: Флинта: Наука, 2005. 384 с.
2. Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография/ под ред. Г.Я.Салганика, Н.И. Клушиной, Н.В. Смирновой. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 268 с.
3. Куликова Л.В. Коммуникация. Стиль. Интеркультура: прагматингвистические и культурно-антропологические подходы к межкультурному общению. М.: ИНФРА-М, 2018. 268 с.
4. Гавриленко О.В. «Оценки образа Дональда Трампа в масс-медийном дискурсе (на материале журнала “Newsweek”) [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32283045> (дата обращения 15.04.2018).
5. Морозова Н.Н. Речевой портрет Дональда Трампа в предвыборной кампании 2016 года [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32283045>

7. <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/762> (дата обращения 10.04.2018).
8. Скрбнев Ю.М. Очерк теории стилистики: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 240 с.
9. Стилистика завтрашнего дня. Сб. статей. М.: МедиаМир, 2012. 342 с.
10. Стилистические аспекты перевода: учебное пособие. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н., Карданова К.С. и др. – М.: «Академия», 2010. 176 с.
11. Donald J. Trump. *The Art of the Deal*. Ballantine Books. N. Y. 1987. 372 p.
12. Donald J. Trump. *How to Get Rich*. Ballantine Books. N. Y. 2004. 301 p.
13. (было 3) Donald J. Trump. Address to the 72nd United Nations General Assembly. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldjtrumpunitednations72.htm> (дата обращения 7.10.2018).
14. Donald J. Trump. President-Elect Victory Speech. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldtrumpresidentelectvictoryspeech.htm> (дата обращения 9.10.2018).
15. (было 5) Donald J. Trump. Presidential Inaugural Address. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldjtrumpinauguraladdress.htm> (дата обращения 10.11.2018).
16. Donald J. Trump. Address to the 73rd United Nations General Assembly. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldjtrumpunitednations73.htm> (дата обращения 12.11.2018).
17. Seely Hart. *Bard of the Deal. The Poetry of Donald Trump*. HarperCollins Publishers. N.Y. 2015. 210 p.

Stylistic category of expression as a phenomenon of modern english public discourse (based on the books and speeches by D. Trump)

Makarova T.G., Ognieva T.A.

Russian Economic University Plekhanov

The article is devoted to the issue of speech expressiveness and speech behavior model of the current US President D. Trump. Both written and oral forms are analyzed: the official inaugural speech, a public speech to representatives of the world community. The time frame of the study covers a period of 30 years (1987-2017). In the repertoire of linguistic means, the article highlights stylistically marked units of the language that carry an expressive load: lexical, morphological, and syntactic. An expressive stylistic resource is determined on the basis of a scientific analysis of the material with a focus on identifying the frequency of similar linguistic units used, which form functional expressively significant priorities. The analysis of communicative speech registers corresponds to the tasks of modern research in the field of personal discourse determination and potential forecasting of possible ways of its development.

Key words: communicative impact, speech behavior, stylistic techniques, expression, contrast matching, connotative meanings, vocabulary, syntax

References

1. Arnold I.V. *Stylistics. Modern English: a textbook for universities*. 7th ed. M.: Flint: Science, 2005. 384 p.
2. *Discourse and style: theoretical and applied aspects: call monograph* / ed. G.Ya.Salganika, N.I. Klushinoy, N.V. Smirnovoy. M.: FLINT: Science, 2014. 268 p.
3. Kulikova L.V. *Communication. Style. Interculture: pragmalinguistic and cultural-anthropological approaches to intercultural communication*. M.: INFRA-M, 2018. 268 p.
4. Gavrilenko OV "Evaluation of the image of Donald Trump in the mass media discourse (on the material of the magazine "Newsweek") [Electronic resource]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32283045> (appeal date 15.04.2018).
5. Morozova N.N. Speech portrait of Donald Trump in the election campaign of 2016 [Electronic resource]. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/762> (appeal date 04/04/2018).
6. Skrebnev Yu.M. *Sketch of the theory of stylistics: studies. allowance*. M.: FLINT: Science, 2016. 240 p.
7. *The style of tomorrow. Sat articles*. M.: MediaMir, 2012. 342 p.
8. *Stylistic aspects of translation: study guide*. Suleymanova O.A., Beklemesheva N.N., Kardanova K.S. and others - Moscow: "Academy", 2010. 176 p.
9. Donald J. Trump. *The Art of the Deal*. Ballantine Books. N. Y. 1987. 372 p.
10. Donald J. Trump. *How to Get Rich*. Ballantine Books. N. Y. 2004. 301 p.
11. (was 3) Donald J. Trump. Address to the 72nd United Nations General Assembly. [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldjtrumpunitednations72.htm> (appeal date 10/07/2018).
12. (was 4) Donald J. Trump. President-Elect Victory Speech. [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldtrumpresidentelectvictoryspeech.htm> (appeal date 9/10/2018).
13. (was 5) Donald J. Trump. Presidential Inaugural Address. [Electronic resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldjtrumpinauguraladdress.htm> (appeal date 10.11.2018).
14. Donald J. Trump. Address to the 73rd United Nations General Assembly. [Electronic resource]. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/donaldjtrumpunitednations73.htm> (appeal date 12/11/2018).
15. Seely Hart. *Bard of the Deal. The Poetry of Donald Trump*. HarperCollins Publishers. N.Y. 2015 210 p.

Аудиовизуальные технологии изучения профессионально-ориентированного английского языка специалистов технических вузов

Рыбакова Людмила Викторовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра «Иностранный язык для технологических специальностей», Московский Авиационный Институт, ludmila-firsova@ya.ru

Неверова Наталия Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранный язык для технологических специальностей», Московский Авиационный Институт

Иванова Галина Алексеевна,

старший преподаватель, кафедра «Иностранный язык для технологических специальностей», Московский авиационный институт

Белякова Виолетта Владимировна,

старший преподаватель, кафедра «Иностранный язык для технологических специальностей», Московский авиационный институт

В статье рассматривается дидактический потенциал современных информационных технологий при изучении профессионально ориентированного английского языка студентами специалистов технических вузов. Аудиовизуальные средства обучения представлены в качестве эффективного источника повышения качества обучения и его результативности благодаря выразительности и информационной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих эмоциональный фон учебного процесса. В работе подробно рассматриваются организационно-методические основы использования клиент-серверной образовательной Web-платформы Kahoot! (на английском языке), которая позволяет абсолютно бесплатно проводить тестирования, опросы и дискуссии в режиме коллаборативного обучения. Рассмотрено применение аудиовизуальных технологий с точки зрения обеспечения стабильной мотивации обучения, повышения объема выполняемых заданий, усовершенствования и систематизации контроля знаний. Кроме того, представлены примеры и рекомендации для практических занятий.

Ключевые слова: информационно - коммуникационные технологии, аудиовизуальные технологии, коллаборативное обучение, презентация, Web-платформа.

В настоящее время одним из главных приоритетов российской системы высшего образования является подготовка студентов к ориентированию в быстро меняющемся информационном обществе, члены которого должны постоянно развиваться, повышать свою квалификацию и идти в ногу со временем. Именно поэтому традиционные методы и приемы постепенно утрачивают свою значимость и либо корректируются, приспосабливаясь к новым тенденциям, либо уступают место новым, более прогрессивным и инновационным. Причиной тому является масштабное использование информационно - коммуникационных технологий.

Основными задачами использования аудиовизуальных технологий в изучении профессионально-ориентированного английского языка специалистов технических вузов являются:

- 1) внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс;
- 2) формирование у учащихся устойчивого интереса и стремления к самообразованию;
- 3) формирование и развитие коммуникативной компетенции;
- 4) создание условий для формирования положительной мотивации к изучению английского языка.

Применение аудиовизуальных технологий в процессе обучения иностранным языкам на современном этапе становится важным еще и потому, что в вузах на изучение иностранного языка отводится очень мало времени. В результате большую часть программы студенты вынуждены осваивать самостоятельно. Аудиовизуальные технологии имеют ряд преимуществ по сравнению с обычной учебной программой, в которой используются только текстовые материалы. Так, по мнению Гордеевой Н.Г. и Зейнутдиновой Э.Ш., использование аудиовизуальных технологий в процессе обучения способствует расширению доступа к новым знаниям, формированию системы доступного образования, а также изменению представлений о профессиональных качествах, которыми

должны обладать преподаватели иностранных языков [1, с. 106]. Цыбенко Э.О. в своем исследовании говорит о том, что преимущество аудиовизуальных технологий заключается еще и в том, что дает студенту возможность дома, в комфортной для него обстановке и в удобном именно для него темпе, просматривать фильмы, слушать аудио- и видеозаписи, делая паузы в тех местах, где это необходимо. В результате такого подхода студент получает реальное представление о том, как изучаемый им иностранный язык используется в жизни [2, с. 203].

Для реализации аудиовизуальных технологий необходимо применение в процессе обучения различных информационно-коммуникационных технологий, которые необходимы для погружения в англоязычную среду и стимулирования речевой деятельности студентов. Они направлены как на зрительное, так и на слуховое и зрительно-слуховое восприятие информации.

Существует несколько классификаций этих технологий. Так, например, Скудалова Ю. И. делит их на фонограммы (все виды фоно-упражнений, фоно-записи текстов, рассказов, фоно-тесты, аудио-лекции и аудио-уроки) и видеопродукции (видео-лекции, видеофрагменты, видеофильмы, видео-уроки, тематические слайды) [3, с. 325].

Довольно эффективно используются в процессе обучения английскому языку интервью с известными людьми, различные рекламные ролики, телепередачи, новостные программы. Какой-либо строгой классификации аудио- и видеоматериалов в научно-методической литературе не существует [4, с. 3].

Современный процесс обучения английскому языку специалистов технических вузов имеет коммуникативную направленность, по этой причине аудиовизуальные технологии будут необходимым средством для обучения разговорному английскому языку. Одной из задач обучения можно назвать демонстрацию реального процесса коммуникации на иностранном языке, а также возможность образовательной среды приблизиться к реальным условиям функционирования изучаемого языка и культуры [1, с. 106].

Аудиовизуальные материалы играют большую роль в процессе обучения английскому языку, так как не только позволяют обучающимся воспринимать акустические элементы речи, но и наблюдать за визуальными элементами. Таким образом упрощается восприятие информации, студенты легче и быстрее усваивают учебный материал. Кроме того, использование аудиовизуальных материалов способствует погружению в языковую среду, в результате чего устраняется языковой барьер [5, с. 544].

Что касается использования готовых мультимедийных продуктов и обучающих программ, то данное направление считается наиболее популярным в сфере обучения иностранным языкам с применением информационных технологий.

Многие готовые продукты сейчас можно найти на различных сайтах в интернете, многие из них

выкладывают непосредственно коллеги-преподаватели английского языка.

При изучении узкоспециализированных технических тем можно ввести сначала необходимые слова, которые студенты будут в дальнейшем использовать в устной речи на занятиях. Чтобы не вводить новое для учащихся слово напрямую через перевод на русском, можно использовать графические возможности различных компьютерных программ. Правильно подобранное изображение позволяет ассоциировать слово или фразу на иностранном языке непосредственно с действием, изображением, а не с конкретным переводом на родной язык. При использовании аудиопрограмм студенты не только видят, но и слышат звуки, что помогает понять и запомнить значение новых слов. В мультимедийных flash-презентациях учащиеся могут видеть изображение в движении, слышать новые слова, звуки, в результате чего у них возникает желание прочитать новое слово и произнести его. Таким образом у студентов оказываются задействованы все каналы восприятия, что позволяет проще запомнить специализированную лексику (особенно технические термины) и использовать ее в своем словарном запасе. При использовании мультимедийных презентаций для проверки лексических знаний можно перемещать слова на другие места в слайде и просить учащихся правильно сопоставить англоязычный и русскоязычный варианты.

При создании презентаций можно учитывать не только лексическую сторону изучения языка, но и грамматическую. Так, например, составляя презентацию на тему «Engineering», можно совместить изучение новой лексики на данную тему с изучением пассивного залога. Для этого текст презентации следует составлять с учетом большего количества использования пассивного залога.

Каждая презентация может представлять собой знакомство с новой лексикой в иллюстративной форме: картинка-подпись, затем - упражнения на закрепление лексики (представить английский вариант – назвать русский вариант, сопоставить русские и английские варианты).

При изучении темы «Urban Cities» можно устроить просмотр фильма о городах.

Рассмотрим приемы работы с видеосюжетом. После устного и книжного знакомства с темой урбанизации учащимся следует предложить просмотр фильма. Предварительно нужно раздать листовки с новыми словами, которые могут вызвать затруднение в понимании сюжета. Перед просмотром можно провести небольшую дискуссию по данной теме, предложить студентам высказать свое мнение о том, что они ожидают увидеть. Также предварительно нужно раздать ученикам задания, которые будут обсуждаться после просмотра фильма. Для более подготовленных студентов это могут быть обычные вопросы, другим можно предложить задания типа «True\False». Во время показа учащимся разрешено делать записи, которыми они смогут воспользоваться во время дискуссии.

В организации учебного процесса бывают ситуации, когда очень сложно подобрать необходимые наглядные материалы к уроку. Тогда при создании презентаций можно использовать различные таблицы, включать кроме текстовой информации еще и аудио или видеoinформацию. Анимация объектов позволяет визуальнo выделить наиболее значимые компоненты, что позволит учащимся дополнительно акцентировать внимание на них.

Использовать презентации можно на любом этапе практического занятия. Как уже упоминалось, при изучении новых лексических единиц лучше всего использовать картинки и фотографии, которые позволяют осуществить беспереводной метод представления лексики. При изучении грамматики рекомендуется анимационно выделять наиболее сложную или важную информацию (например, при изучении вопросов можно выполнить взаимное перемещение подлежащего и сказуемого). Для закрепления изученного материала в презентации можно представить заранее созданные упражнения (например, с пропусками).

Аудиовизуальные технологии широко используются в так называемом коллаборативном (совместном) обучении, при котором происходит тесное взаимодействие между студентами, либо между студентами и преподавателем. При данном подходе получение знаний происходит через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов. Форматы коллаборативного обучения могут быть разными: от групповых проектов до совместных разработок и т. п. В последнее время коллаборативное обучение получило новую трактовку в контексте электронного обучения (computer-supported collaborative learning). В этом смысле коллаборативное обучение основывается на использовании сервисов веб 2.0 (блогов, социальных сетей, совместных приложений, виртуальных классов, сообществ практики (Communities of Practice — CoP) и т. п.) в целях обучения.

Одним из примеров клиент-серверной образовательной Web-платформы (на английском языке), которая позволяет абсолютно бесплатно проводить тестирования, опросы и дискуссии в режиме коллаборативного обучения, является Kahoot!

В основе работы данного сервиса лежит пять основных и один вспомогательный сайт:

- 1) create.kahoot.it – сайт, необходимый для создания преподавателем кахутов;
- 2) play.kahoot.it – сайт для запуска кахутов со стороны преподавателя;
- 3) kahoot.it – сайт для подключения учащихся к кахутам через различные устройства (ПК, ноутбуки, планшеты, смартфоны);
- 4) test.kahoot.it – сайт для тестирования интернет-соединения и определения уровня его качества для работы с сервисом Kahoot!
- 5) media.kahoot.it – сайт для работы с медиаконтентом сервиса;
- 6) getkahoot.com – вспомогательный сайт для поддержки пользователей. Рассмотрим принцип работы сервиса Kahoot!

Сначала преподаватель создает кахут (один из 4-х типов) на веб-сайте create.kahoot.it. Затем он запускает созданный кахут, например тест, на компьютере с интерактивной доской, в учебной аудитории и дожидается подключения студентов, которые должны открыть веб-сайт kahoot.it на своих мобильных устройствах или ноутбуках и ввести игровой код (game pin), который видят на экране преподавателя. Таким образом они попадут в общую коллаборативную сеть. После чего преподаватель сам должен запустить кахут, нажать на кнопку «Start», где студенты увидят вопросы, варианты ответов и должны будут ответить на них, используя свои гаджеты. После прохождения всех тестовых заданий, студенты увидят на интерактивной доске свои результаты. На этом этапе учащиеся могут оценить тест по 5-бальной шкале, выразить свои впечатления, оценить соответствие теста изученным темам. После чего преподаватель может сохранить все результаты студентов путем экспорта в Excel-документ или на Google Disk.

Также в Kahoot! можно воспользоваться режимом «Ghost mode», после прохождения теста вы можете его пройти еще раз, но с учетом результатов первого прохождения, тем самым Kahoot! позволяет выявить уровень знаний обучающихся между первым запуском и всеми последующими.

Различных приложений для использования на практических занятиях по английскому языку огромное количество. Одним из самых популярных среди преподавателей является приложение «Color Verbs» для изучения и повторения неправильных глаголов для Android. В нем представлены картинки к глаголам, примеры использования и дана озвучка. Есть режим практической работы. Данное приложение содержит только 200 самых популярных глаголов, но для уровней ниже Advanced этого вполне достаточно.

Подводя итог, можно отметить, что использование аудиовизуальных технологий позволяет:

- обеспечить стабильную мотивацию обучения;
- проводить занятия на высоком уровне (с использованием дополнительных средств - музыкальных, анимационных и др.);
- повысить объем выполняемых заданий в 1,5 – 2 раза;
- усовершенствовать и систематизировать контроль знаний;
- рационально организовать учебный процесс и повысить эффективность занятий;
- сформировать у студентов навыки исследовательской деятельности;
- обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам и т.п.;
- индивидуализировать учебный процесс.

Таким образом, использование аудиовизуальных технологий в процессе изучения профессионально-ориентированного английского языка облегчает восприятие обучающимися информации и позволяет сократить время для усвоения информации. Различные аудиовизуальные средства способствуют глубокому погружению студентов в

языковое пространство, тем самым увеличивая эффективность процесса обучения.

Литература

1. Гордеева Н.Г., Зейнутдинова Э.Ш. Особенности использования аудиовизуальных средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2017. – № 1 (93). – С. 106-111.

2. Цыбенко Э.О. Самостоятельная работа как одна из ведущих видов деятельности студентов при изучении иностранного языка в техническом вузе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 6 (62). – С. 201-204.

3. Скудалова Ю.И. Аудиовизуальные средства обучения иностранным языкам в вузе // Актуальные проблемы социальной коммуникации материалы четвёртой Всероссийской научно-практической конференции. Факультет коммуникативных технологий Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексева, – 2013. – С. 324-326.

4. Ещанова Р.М. Эффективность в использовании аудиовизуальных средств при обучении английскому языку // Экономика и социум. – 2017. – №1(32). – С. 1-5.

5. Шкрабо О. Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе // Молодой ученый, – 2013. – №12. – С. 543-545.

6. Денисова Т.Л. О применении аудиовизуальных средств в процессе обучения иностранному языку и нравственного воспитания студентов // Инновационная экономика и общество. – 2015. – № 4 (10). – С. 104-109.

The audiovisual technologies of learning professionally - oriented english language specialists of technical universities Rybakova L.V., Neverova N.V., Ivanova G.A., Belyakova V.V.

Moscow aviation Institute

The article discusses the didactic potential of modern information technologies in the professionally oriented studying of English in technical universities. Audiovisual teaching aids are presented as an effective source for improving the quality of learning and its effectiveness due to the expressiveness and informational value of visual-auditory images that recreate the emotional background of the educational process. The article discusses in detail the organizational and methodological foundations of using the Kahoot! - client-server educational Web platform (in English), which allows testing, surveys and discussions in the mode of collaborative learning for absolutely free. The use of audiovisual technologies from the point of view of providing stable motivation for learning, increasing the volume of tasks performed, improving and systematizing the control of knowledge is considered. In addition, there are examples and recommendations for practical training.

Keywords: information and communication technologies, audiovisual technologies, collaborative learning, presentation, Web-platform.

References

1. Gordeeva N.G., Zeynutdinova E.Sh. Features of the use of audiovisual teaching aids in the process of training future teachers of foreign languages // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovlev. - 2017. - № 1 (93). - p. 106-111.
2. Tsybenko E.O. Independent work as one of the leading activities of students in the study of a foreign language in a technical college // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. - 2014. - № 6 (62). - p. 201-204.
3. Skudalova Yu.I. Audiovisual means of teaching foreign languages in high school // Actual problems of social communication materials of the fourth All-Russian scientific-practical conference. Faculty of communication technologies of the Nizhny Novgorod State Technical University. R.E. Alekseeva, - 2013. – P. 324-326.
4. Eschanova R.M. Efficiency in the use of audiovisual tools in teaching the English language // Economy and Society. - 2017. №№ 1 (32). -WITH. 1-5.
5. Shkrabo O.N. Audiovisual method in teaching a foreign language in higher education // Young Scholar, - 2013. - №12. - p. 543-545.
6. Denisova T.L. On the use of audiovisual tools in the process of learning a foreign language and moral education of students // Innovative economy and society. - 2015. - № 4 (10). - pp. 104-109.

Сущность и специфика эстрадного жанра «конферанс»

Тараторин Евгений Викторович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, начальник творческо-исполнительского центра, Орловский государственный институт культуры, etaratorin@mail.ru

В данной статье автор анализирует научно-методологические взгляды ведущих теоретиков и практиков эстрадной сцены на понятие «конферанс». Кросс-культурный и ретроспективный анализ источников выявляет функциональное назначение конферанса в эстрадном разговорном искусстве, обозначает основные требования, предъявляемые к конферансье. В статье обобщается педагогический опыт по вопросу, затрагивающему специфику импровизации в конферансе, рассматриваются типы конферанса: сольный, парный и театрализованный, а также его элементы: вступление, деловые анонсы, шутки и репризы, собственный номер ведущего, окончание конферанса и концерта.

Ключевые слова: эстрадный жанр, эстрадное искусство, разговорный жанр, конферанс, конферансье, ведущий, импровизация, сольный конферанс, парный конферанс, театрализованный конферанс, собственный номер ведущего.

Детальное изучение всех компонентов мастерства современного ведущего корпоративных программ невозможно без комплексного кросс-культурного и ретроспективного анализа искусства известных конферансье, теоретических и практических основ искусства конферанса – ведущего разговорного жанра эстрадного искусства, на протяжении многих лет являющегося объектом исследования многих ученых, теоретиков эстрадного искусства, артистов и режиссеров, практиков сцены.

Конферанс представляет собой форму сценического действия, которое осуществляется артистом, именуемым конферансье. Он объявляет и представляет номера концертной программы, а также занимает зрительскую аудиторию в перерывах между номерами и выходами артистов на сцену. Конферансье – это первый человек, которого видит зрительный зал еще до начала концертной программы. Слова «конферанс» и «конферансье» ведут свое происхождение от двух языков: в латинском есть глагол «conferre», который означает «собирать вместе, воедино», во французском языке глагол «conférer» означает «сообщать, оповещать, докладывать, доводить до сведения» – другими словами, конферансье всегда общается с публикой и даже советуется с ней. По мнению советского актера театра, эстрады и кино, конферансье, театрального режиссера и юмориста Аркадия Исааковича Райкина, «искусство быть, а не казаться естественным – основа основ конферанса» [10; с. 167]. Конферансье всегда выступает своеобразным связующим звеном всех номером концерта, а также «твердой нитью» сплетает сцену и зрительный зал.

«Конферанс как жанр существенно отличается от других разговорных жанров, – пишет исследователь эстрадных разговорных жанров М.Г. Германова, – при этом творчество конферансье в наибольшей степени мобильно и оперативно, в наименьшей степени канонизировано, задано. Во-первых, потому что актеры и их номера сегодня могут быть другими, чем вчера; во-вторых, потому, что зрители сегодня другие, чем вчера, – сегодня жизнь не такая, как вчера» [6; с. 64]. Автор отмечает, что конферансье объединяет зрительный зал и сцену, публику и актеров, превращая и тех и других в создателей эстрадного представления, при этом выступления конферансье носят, в ос-

новном, юмористический или сатирический характер, вместе с тем эти выступления по возможности приближены к сегодняшнему дню.

Советский артист эстрады, писатель, библиофил и библиограф, историк книги Николай Павлович Смирнов-Сокольский видит задачу конференсье в том, что «...конференсье целиком и полностью состоит на службе у той программы, которую он показывает зрителю» [11; с. 239]. В большинстве случаев тексты конференсье подвижны, не зафиксированы строго, как, например, в фельетоне, монологе или рассказе.

Описывая искусство конференсье, театральным исследователем Эмиль Борисович Шапировский применил следующую образную формулу: «конференсье – это капитан, концерт – ведомый им корабль, то, как и положено на кораблях, вся команда дисциплинированно выполняет капитанские команды и распоряжения. Его слово во время «кораблевождения» обязательно и для творческого, и для технического состава. Это непреложное правило должно быть крепко усвоено всеми участниками концерта. Оно освобождает от нервотрепки, неприятных трений, возникающих, в частности, при торгах некоторых исполнителей за порядковое место в программе. Все права за конференсье – пресечь поползновения разрушить художественную целостность концерта» [14; с. 47].

Конференсье свойственно уважение к выступающим артистам и людям, сидящим в зале, поэтому человек, выбравший профессию конференса, по природе своей должен быть радушным и добрым. «Конференсье – это хозяин, к которому мы пришли в гости и который сейчас познакомит нас со своими друзьями-артистами» [6; с. 67], – замечает М.Г. Германова.

Миссия конференсье заключается в щедром дарении радости общения и праздника, чтобы на протяжении всей концертной программы и после ее окончания у зрителей возникало желание не расставаться с ним, при этом появилась потребность как можно дольше наслаждаться его искусством и всей концертной программой в целом. Эстрадный драматург Владимир Соломонович Поляков подчеркивал: «Для того, чтобы свободно разговаривать со зрительным залом, да еще остроумно отвечать на неожиданные реплики, да еще умно и квалифицированно говорить о номерах и жанрах, нужно быть эрудированным, политически грамотным человеком, надо быть самому остроумным и находчивым, обладать настоящим чувством юмора, смелостью и талантом импровизатора» [9; с. 63].

По мнению исследователя М.В. Смирновой, занимающей изучением художественной структуры конференса и современными проблемами этого эстрадного жанра, «во все времена конференс был и остается «штучным товаром». Это всегда неординарная, энергетически притягательная и обаятельная личность с приятными манерами, запоминающейся внешностью, острым умом, великолепной памятью, артистичностью, «хорошо подвешенным языком» и эталонной речью (обширный

словарный запас, четкая дикция, богатая тембральная палитра, интонационная гибкость и разнообразие). Он – «дирижер» зрительского настроения, импровизатор, имеющий в запасе немислимое количество историй, острот, метких словечек, обладающий широчайшим кругозором, незаурядным чувством юмора и вкуса» [12].

Конференсье – одна из самых трудных профессий на «разговорной эстраде» и в то же время особая и уникальная профессия. Во все времена знаменитые конференсье умели сохранить в общении со зрительской аудиторией доверительную интонацию разговора, стиль легкой и непринужденной беседы. По мнению Аркадия Райкина, «конференсье – прежде всего доверенное лицо публики и вместе с тем – доверенное лицо артистов. Человек, имеющий право иметь свое суждение» [10; с. 168].

Заведующий кафедрой эстрадного искусства и музыкального театра Санкт-Петербургской академии театрального искусства, доктор искусствоведения, профессор Игорь Алексеевич Богданов заявляет, что «ни один жанр эстрадного искусства не требует от артиста наличия столь большого и важного набора не только профессиональных, но и морально-нравственных качеств, глубокой эрудиции, как конференс» [5; с. 118]. Конференсье всегда высказывает залу какую-то свою позицию: политическую, нравственную, моральную, так как в его словах всегда присутствует то, за что и против чего он выступает.

Общение со зрительным залом – творческая задача и вместе с тем сложное и непредсказуемое дело. Общение напрямую зависит от социального статуса и возрастных особенностей аудитории. Известный конференсье Бен Бенцианов делится своим практическим опытом взаимодействия со зрителем: «У эстрадного артиста его партнер – всегда в зрительном зале, и этот партнер всегда непредсказуем, всегда незнаком, всегда разный... Даже в один день: на утреннем концерте это могут быть студенты и абитуриенты, а вечером – профессура, на другой день – утром школьники, а вечером какой-нибудь слет педагогов... И вот общение с таким партнером всегда неожиданность. Кто они? Как они тебя примут? Сумеешь ли ты заставить их слушать? Отвечать? Отвечать, я говорю, потому что я уверен, что зрительный зал – это прежде всего собеседник. Именно в моем жанре он всегда отвечает. Разумеется, мысленно, но отвечает. И артист безошибочно понимает, что ему отвечает зритель, по паузам, по смеху, каждый звук в зале наполнен смыслом, даже молчание» [4; с. 58-59].

По мнению известного российского и советского артиста эстрады, режиссера, драматурга, конференса Алексея Григорьевича Алексева, «конференсье выступает хозяином концерта, доброжелательным, распорядительным и гостеприимным. Его девиз – все для зрителя, все для актера, его правило: «Когда на сцене не помогаешь, то всегда мешаешь» [1; с. 35].

Конференсье умело «монтирует» в сценарии концертные номера разного жанра и подает их под

авторским «особенным соусом». По словам известного советского и российского режиссера и сценариста, создателя многочисленных телевизионных спектаклей и фильмов-балетов Александра Аркадьевича Белинского, «конферансье должен работать везде, соединяя несоединимые номера подчас с несоединимым зрительным залом» [3; с. 152].

Успех любой концертной программы во многом зависит от профессионализма и грамотности конферансье. От интересно задуманного и правильно решенного конферанса обогащается программа концерта, что помогает, в свою очередь, воспринимать действие не только зрителям, но и участвующим в сценическом действии артистам. Известный русский советский писатель-сатирик, драматург, сценарист, публицист и карикатурист Виктор Ефимович Ардов много времени посвятил изучению аспектов советской эстрады, в частности особенностей разговорного жанра. В своем научном труде «Как вести концерт. Советы начинающему конферансье» писатель-сатирик выявляет следующие задачи конферансье: «объединение разрозненных, разнохарактерных номеров программы в единое целое; помощь аудитории в более четком понимании и оценивании исполнения отдельных номеров концерта; установление живого общения между зрителями и артистами; предоставление необходимой разрядки внимаю зрителям в перерывах между исполняемыми номерами; заполнение пауз, которые возникают в течение концерта» [2; с. 5].

Мнение на этот вопрос исследователя эстрадного искусства, постановщика спектаклей, концертных номеров и программ Станислава Сергеевича Клитина следующее: «Часть деятельности ведущего и конферансье может быть соотнесена с обязанностями редактора и режиссера концерта. Далеко не во всех концертных залах есть редакторская и режиссерская службы, занимающиеся и составлением программ, и постановочной работой, и обеспечением слаженного функционирования всех компонентов концерта. При отсутствии таких службы от конферансье, и от ведущего зависит окончательный план (программа) концерта и его осуществление» [7].

Нередки случаи, когда в ходе проведения концертной программы возникают случаи перестановки номеров местами или вовсе случаи удаления номеров из программы концерта, и в такой ситуации конферансье должен быть всегда начеку, умело создавать ситуацию, при которой зрительный зал не сможет уловить подвоха. «Попав в «шторм», – образно говорит о таких ситуациях Э.Б. Шапировский, – конферансье, как капитану терпящего бедствие корабля, приходится напрячь всю свою сметливость, опыт и мужество, чтобы снять корабль с мели. Он подстегивает темп концерта, сокращает паузы, перекраивает, если требуется, оставшуюся часть программы. В зале могут возникнуть нелестные реплики... Сумеет он симпровизировать ответ, быстро и весело парировать удар – победа на его стороне... Смех разряжает

напряженность» [13; с. 22-23]. Исследователь Татьяна Щербина приводит пример того, как конферансье Сергей Дитятев снимает отрицательные эмоции зрительной аудитории, которые возникли после выступления не особо удачного выступления певца. «Артист поклонился и идет за кулисы. Навстречу ему – Дитятев. Молча, с каменным лицом, провожает взглядом. Не меняя выражение лица, рассматривает публику – как аплодируют. И тоскливым, скучным голосом зовет певца: “Иди, тут тебе аплодируют”. Певец снова выходит, а Дитятев продолжает разыгрывать все ту же сценку. И публика легко вовлекается в игру взаимоотношений певца и конферансье, начинает аплодировать громче, подыгрывая ситуации... Даже если сам по себе исполнитель не вызывал интереса у зрителей, то игра увлекает и незаметно для себя зритель начинает принимать участие в концерте» [15; с. 19].

Как считает профессор И.А. Богданов, «самая главная задача конферансье – ведение концерта. Нужно всегда помнить, что конферансье слуга двух господ: публики и артистов. Цель его частых появлений на эстраде между номерами – не демонстрировать себя, а наиболее выразительно, уважительно, эффективно преподнести артистов, принимающих участие в концерте» [5; с. 130]. Конферансье необходимо умело монтировать программу, состыковывая номера разных жанров и разного качества по законам драматургии и желанием конкретной аудитории.

При этом автор, исследуя специфику импровизации в конферансе, замечает, что «у конферансье импровизация оттачивается от общения со зрителями. Недаром почти все известные артисты-конферансье требовали, чтобы во время их выступления в зале зажигали свет, так как им необходимо было видеть лица и глаза зрителей. Ведь нужно моментально отреагировать на брошенное из зала замечание или оценку, на изменение настроения, на какой-то казус, призвать к порядку не в меру «разгоряченного» человека из зала, встретить опаздывающего зрителя и проводить шуточной репликой уходящего. Искусство конферанса зиждется на импровизации, надо понимать, что это импровизация не просто сама по себе. Можно, например, прекрасно импровизировать стихи на заданную тему в условиях публичного выступления, но в другом случае растеряться, когда из публики задают какой-то неожиданный вопрос» [5; с. 117]. Вследствие чего не всякий артист, в совершенстве владеющий искусством импровизации, «острым» языком и чувством юмора, высокой культурой, может стать импровизатором.

Исследователь Н. Мороз пишет: «Структура конферанса складывается всегда индивидуально. Рассмотрим лишь один вариант. Есть целый ряд так называемых «внутренних» тем, которые возникают по ходу концерта. Вот некоторые из них: удобство или неудобство места и времени концерта, погода, умение людей смеяться, умение людей аплодировать, внешний вид актера, отношение человека к песне, к танцу, разговор о вежливости,

разговор об эстраде. Кроме того, любая тема интересна зрителю, она дает возможность проявить свои актерские качества, продемонстрировать умение импровизировать, что является вершиной актерского мастерства. Любая такая тема органически вплетается в ведение концерта» [8; с. 5].

Искусство конферанса – это упорный труд, постоянная работа над собой, своим образом, это процесс самообразования и самовоспитания. Импровизация необходима в общении, в ответе, в реакции на возникшую ситуацию, и, главное, грамотный и «безобидный» для зрителя выход из этой ситуации лишней раз сможет подчеркнуть профессионализм и компетентность артиста разговорного жанра. Помимо решения сложившихся инсинуаций в ходе проведения концертной программы, конферансье выполняет важную информативную функцию.

Информативная составляющая мастерства конферансье заключается в объявлении точных, необходимых для полноценного восприятия концертного номера сведений. Несомненно, объявление номера должно сочетать в себе исчерпывающую информацию о нем с лаконичной формой подачи этой информации. Контроль за темпоритмом действия концертной программы, постоянное поддержание в зрительном зале положительного эмоционального тона, а также активное включение аудитории в единый творческий процесс рождает взаимное доверие и единение между зрителем и артистом, что, в свою очередь, формирует у зрителей конкретные установки на восприятие следующего номера.

Как пишет С.С. Клитин, «информативность конферансье подразумевает оглашение точных, необходимых для полноценного восприятия концертного номера сведений. Объем этих сведений может быть различен, его мера определяется тематикой и жанром концерта. Степенью популярности того или иного произведения, наличием или отсутствием печатных программ, наконец, эмоциональным состоянием зала в данный момент» [7; с. 179]. Точное и грамотное объявление выступающего артиста, необходимые текстовые и смысловые связки, ввод зрителя в предлагаемые обстоятельства всегда будут отличать искусство конферанса от других жанров эстрадного искусства.

Большое количество теоретиков и практиков эстрадной сцены в своих научных работах описывают различные профессиональные требования, предъявляемые к конферансье. Так, например, С.С. Клитин считает, что помимо притягательных природных данных (ума, обаяния, чувства юмора, приятной внешности, актерского дарования) конферансье должен обладать рядом приобретенных качеств и умений. Он должен быть культурным, образованным, начитанным, иметь хорошую школу профессионального драматического актера, но с обязательной поправкой на эстрадный способ общения с публикой. Конферансу необходимы литературный дар и опыт, чтобы он смог быть автором своих импровизаций, знания психологии и социологии, политическая грамотность [7; с. 182].

Мнение В.Е. Ардова на этот счет следующее: «Ведущий игрового также и академического конферанса должен обладать четкой литературной речью. Достаточно сильным голосом, хорошей памятью и находчивостью (умением быстро ориентироваться в обстановке)» [2; с. 8]. При этом писатель выделяет дополнительные требования к ведущему: он должен хорошо владеть словом, иметь способности к художественному чтению, наличие актерских данных, при этом речь конферансье должна быть образцовой во всех отношениях, а голос достаточно сильным.

Н.П. Смирнов-Сокольский так определяют качества, необходимые конферансье: «Конферансье должен быть самым культурным человеком на эстраде. Конферансье без культуры – ненужная фигура на эстраде. Он должен быть актером, стоять не ниже тех номеров программы, которые представляет публике. Конферансье должен быть грамотным и политически и всячески, обязан быть автором своего репертуара» [11; с. 231].

«Конферансье, которому приходится по ходу конферанса исполнять интермедии, читать стихи и фельетоны, петь куплеты, перевоплощаться, – добавляет Э.Б. Шапировский, – обязан овладеть актерской техникой в неменьшей степени, чем участник драматического кружка» [14; с. 47].

В.Е. Ардов в своей книге «Разговорные жанры эстрады и цирка. Заметки писателя» выделяет несколько типов конферанса: сольный, парный и театрализованный. Сольный конферанс полностью строен на прямом общении с аудиторией. Три четверти своих выступлений конферансье проводит в непосредственной и интересной беседе с аудиторией. Текст для выступления конферансье пишется заранее специально в виде реплик, анонсов номеров и всякого рода шуток, которые заучиваются перед выступлением. Профессионализм конферансье состоит в произношении заученных слов таким образом, как будто они пришли ему на ум только что. В любой момент может возникнуть ситуация, которая требует мгновенной реакции, грамотного решения – в этом залог искусства импровизации конферансье. Артист, выступающий в жанре конферанса, должен обладать артистической скромностью, универсальностью, чувством организации правильного сценического образа.

По мнению Э.Б. Шапировского, в процессе длительной эволюции сольный конферанс разделился на репризный и интермедийный. Программа репризного конферансье составлена из нескольких коротких фраз с юмористическим содержанием с неожиданным и порой парадоксальным финалом. Значительным элементом репризного конферанса является импровизация как способ налаживания контактов и взаимоотношений с публикой. В основе же выступления интермедийного конферанса лежит более развернутый номер со своей историей и сюжетом. При этом интермедия всегда малометражна, лаконична и остросюжетна. Сюжет интермедии в основном завязывается на глазах у зрительской аудитории, а действие разворачивается в настоящем времени.

«Однако интермедия – не самоцель концеранса, – пишет Эмиль Борисович, – она так же, как и реприза, – связующее звено между номерами, трамплин для выхода актера и служит главной цели: ведению концерта, организации его темпорита, нарастающего развития программы. В отличие от репризного концерансье, концерансье интермедийного плана достигает цели не словесной игрой, а игровыми приемами, он опирается не на комизм слов, а на комизм положений. Интермедийный концеранс может и обязан подчинить интермедию яркому объявлению номера. Интермедийные формы концеранса расширяют диапазон художественных средств актера. Но применение их оправдано лишь тогда, когда они не ломают рамок жанра, когда интермедия или сценка остаются междудействием, соединяя, а не разобщая программу, иначе говоря, когда концеранс остается самим собой – концерансом» [14; с. 36].

Парный концеранс неизбежно требует наличия четкого и занимательного решения игровых, актерских взаимоотношений между участниками дуэта. Представители парного концеранса практически всегда выходят на сценическую площадку без театральных костюмов. Главное условие парного концеранса – прямое общение с партнером и со зрительным залом. Между участниками обычно устанавливаются раз и навсегда определенные взаимоотношения.

Театрализованный концеранс является наиболее сложной и интересной формой. Данная форма концеранса строится на самостоятельном сюжете, перекликающемся с номерами концертной программы. Театрализованный концеранс создает в концерте острый и цельный сюжет, выявляет интересные сценические положения и разнообразные взаимоотношения между участниками номеров. В театрализованном концерансе часто используются внешние приемы сценической выразительности: костюмы, бутафория, элементы декораций, грим и другое. Он строится на заранее подготовленном тексте и предполагает прямое общение исполнителей со своими партнерами и косвенное общение с публикой.

Писатель В.Е. Ардов выделяет следующие элементы концеранса: вступление, деловые анонсы, шутки, репризы и пр., собственный номер ведущего, окончание концеранса и концерта.

1. Вступление. Как показывает сценическая практика, концерансье первым из всех исполнителей концертной программы встречается с публикой. Этот выход всегда очень ответственен и волнителен, так как неизвестно, с каким настроением зритель пришел в зал, что он желает увидеть от настоящего концертного действия, какие проблемы личного характера его тревожат и какая атмосфера царит в зрительном зале. Поэтому концерансье раньше всех артистов с первых минут своего выхода необходимо задать определенную ноту настроения всему предстоящему концерту, наладить общение с аудиторией, создать максимальную дружескую и непринужденную атмосферу.

Первое появление концерансье на сцене расчитано на приветствие зрительного зала от свое-

го имени и от имени всех участников концертной программы. Если концерт приурочен к какому-то знаменательному событию, определенной теме, важной и актуальной для данной зрительской аудитории, концерансье обязательно озвучивает эту тему, тем самым погружая зрителей в предстоящее сценическое действие. Включение ноток юмора и небольших шуток в текст первого выхода всегда уместно для разрядки и переключения внимания зрителей с повседневных и обыденных личных забот и проблем. Первый выход концерансье всегда лаконичен и не затянут по времени, строго отрепетирован и продуман до мелочей.

2. Деловые анонсы. Главное назначение концерансье состоит в грамотном и убедительном объяснении зрителям, какой номер концертной программы им предстоит увидеть и услышать следующим. Он в образной форме разъясняет зрительному залу все необходимые нюансы предстоящего номера, расставляет все точки над и. Порой успех концертного номера напрямую зависит от того, насколько концерансье профессионально и грамотно представил и подал номер зрителю, предоставил все сведения о нем. Порой в представлении номера концерансье использует гротеск, для того чтобы придать силу и мощность выступлению артиста, уверенности в себе. Концеранс излагает суть номера сжато, но занимательно. Профессиональный концерансье никогда не позволит иронично или в шуточной форме отзываться об артисте до его появления на сцене – такое уместно лишь после окончания номера и то для того, чтобы поддержать артиста и вызвать тем самым более сильные аплодисменты в его адрес. Доброжелательный анонс концерансье способствует положительному отзыву публике об артисте и его выступлении.

Деловые анонсы концерансье должны быть доступны и легки для восприятия публикой. В основном анонсы состоят из трех частей: разговор о прошедшем только что номере и комментарии по этому поводу; разговор, не связанный непосредственно с программой концерта, который может перейти в интермедийный или комический номер (иногда собственный номер концерансье); представляет предстоящий номер артиста, давая ему анонс. Концерансье, представляя артиста выходящего на сцену, старается долгое время выдерживать интригу и сразу не выдавать имя выступающего, чтобы ожидания зрительного зала были не напрасны. Если же анонс заканчивается громким и внятным произнесением имен исполнителей предстоящего номера, зрители лучше смогут запечатлеть в своей памяти эти имена и свяжут их в своем воспоминании с творческим образом артиста.

3. Интермедии, пародии, трехминутки, шутки, репризы и т.д. В процессе проведения концертной программы концерансье не раз приходится шутить с публикой, используя различные фельетоны, интермедии, разыгрывая сценки с воображаемыми партнерами. При этом концерансье может заполнить паузу между номерами собственным танцем или номером оригинального жанра. Маленькие

трехминутные пьесы («трехминутки») занимают особое место среди интермедий конферансье. Действие «трехминуток» часто требует наличия двух и более исполнителей. Для данной формы речевого жанра характерен неожиданный исход событий в финале, который выражается выигрышной репликой. Иногда конферансье приходится использовать в своей работе короткие репризы и шутки с целью развеселить зрителей и воссоздать необходимую положительную атмосферу, которая могла пропасть после «неудачного» выступления того или иного артиста. Реприза (в переводе с французского языка – «повторение») является короткой фразой-шуткой, которую конферансье в своей речи повторяет несколько раз.

Конферансье будет успешным и признан публикой, если в его репертуаре будет достаточное количество шуток, реприз, реплик, юмористических заготовок, своих «фишек». Главное не только держать в памяти эти шутки, но и умело, артистично их подавать зрителю в нужный момент, не злоупотреблять юмором, отсеивать второсортный и вульгарный материал.

4. Собственный номер конферансье. В большинстве случаев сольное выступление конферансье застраивается в том моменте концерта, когда к следующему номеру нужны сложные и особенные приготовления. По этому случаю С.С. Клитин пишет: «Собственные номера конферансье наилучшим образом способствуют поддержанию необходимого положительного эмоционального тона в зале, поскольку конферансье может использовать их в самых необходимых местах программы (иногда даже критических), а также они помогают утвердить авторитет конферансье как артистической личности, обнаруживая его творческое умение и способности» [7; с. 182]. Артист, который способен не только объявлять номера и заполнять короткие паузы между концертными номерами, но и демонстрировать свой собственный номер, безусловно, заслужит уважение и признание публики, будет более популярным и востребованным у режиссеров и организаторов концертных программ.

Собственный номер помогает конферансье наладить контакт со зрительным залом, настроить необходимый темпоритм концертной программы и создать атмосферу, которую требует тема концерта, однако подбор необходимого репертуара для номера конферансье является трудным и в то же время интересным творческим процессом. Материал номера должен быть актуальным и отвечать на проблемы сегодняшнего дня, узнаваемым и легким для восприятия публикой любой возрастной категории и различного социального статуса. Собственному номеру конферансье требуется режиссерское и музыкальное решение, художественное оформление, индивидуальный образ. Постоянная и систематическая работа над репертуаром и регулярное его обновление являются основными требованиями к конферансье, который представляет публике собственный номер на концерте.

5. Окончание концерта. Перед последним номером концертной программы конферансье не должен объявлять о том, что на этом номере концерт заканчивается, нельзя даже показывать своим видом, что это так. Объявлять об окончании концерта необходимо либо после того, когда все исполнители покинут сцену, либо на финальном поклоне всех участников. По форме объявление всегда должно быть коротким, содержащим выражение благодарности зрителям за их внимание, аплодисменты, улыбки, смех.

Таким образом, конферанс – это сложная и в то же время увлекательная профессия, которую необходимо постигать, регулярно оттачивая свое мастерство. Человек, выбравший для себя такое трудное, но благородное искусство, обязан быть максимально добросовестным, трудолюбивым, готовым к постоянному творческому поиску, работе над своим индивидуальным образом. Он должен занимать активную жизненную позицию, интересоваться важными событиями, происходящими во всех сферах жизни общества. Именно тогда возможен творческий и профессиональный рост конферансье и признание зрителей.

Без знания теоретических основ искусства конферанса, а также передового опыта основоположников отечественного конферанса невозможен полноценный процесс овладения мастерством ведущего корпоративных программ.

Литература

1. Алексеев, А. Г. Серьезное и смешное / А.Г. Алексеев. – М., 1971.
2. Ардов, В.Е. Как вести концерт. Советы начинающему конферансье: Часть I. / В.Е. Ардов. – М., 1955.
3. Белинский, А.А. Записки старого сплетника / А.А. Белинский. – СПб, 1996.
4. Бенцианов, Б. И все это вместе называется – жизнь: Роман-быль / Б. Бенцианов. – СПб, 2005.
5. Богданов, И.А. Постановка эстрадного номера: учеб. пособие / И.А. Богданов. – СПб, 2004.
6. Германова, М.Г. Эстрадный жанр (Разговорные жанры эстрады) / М.Г. Германова. – М., 1986.
7. Клитин, С.С. Эстрада: проблемы теории, истории и методики / С.С. Клитин. – Л., 1987.
8. Мороз, Н. Право на общение // СЭЦ. 1984. № 4. – С. 5.
9. Поляков, В.С. Товарищ Смех / В.С. Поляков. – М., 1975.
10. Райкин, А. Воспоминания / А. Райкин. – СПб., 1995.
11. Смирнов-Сокольский, Н.П. Сорок пять лет на эстраде / Н.П. Смирнов-Сокольский. – М., 1975.
12. Смирнова, М.В. Художественная специфика слова в разговорных жанрах эстрады. Стратегия речевого обучения артистов и режиссеров эстрады: автореф. дисс. канд. искусствоведения / М.В. Смирнова. – СПб, 2011.
13. Шапировский, Э.Б. Конферанс и конферансье / Э.Б. Шапировский. – М., 1970.
14. Шапировский, Э.Б. Образы и маски эстрады / Э.Б. Шапировский. – М., 1976.

15. Щербина Т. Его профессия – конференсье. – Сов. эстрада и цирк, 1978, № 9. - С. 19.

**The nature and specificity of the pop genre «the conference»
Taratorin E.V.**

Orel State University of Culture

In this article the author analyzes the scientific and methodological views of leading theorists and practitioners of the pop scene on the concept of "entertainer". Cross-cultural and retrospective analysis of sources reveals the functional purpose of the entertainer in the pop art of conversation, indicates the basic requirements for the entertainer. The article summarizes the pedagogical experience on the issue affecting the specifics of improvisation in the conference, examines the types of the conference: solo, paired and theatrical, as well as its elements: introduction, business announcements, jokes and reprises, the host's own number, the end of the conference and concert.

Keywords: pop genre, pop art, conversational genre, entertainer, entertainer, presenter, improvisation, solo entertainer, pair entertainer, theatrical entertainer, own number of the presenter.

References

1. Alekseev, A.G. Serious and funny / A.G. Alekseev. - M., 1971.
2. Ardov, V.E. How to conduct a concert. Tips for the beginner entertainer: Part I. / V.E. Ardov. - M., 1955.
3. Belinsky, A.A. Notes of the old gossip / A.A. Belinsky. - SPb, 1996.
4. Benzianov, B. And all this is called life together: Roman-byt / B. Benzianov. - SPb, 2005.
5. Bogdanov, I.A. Staging numbers: studies. manual / I.A. Bogdanov. - SPb, 2004.
6. Germanova, M.G. Pop genre (Conversation pop genres) / MG Germanova. - M., 1986.
7. Klitin, S.S. Estrada: problems of theory, history and methods / S.S. Klitin. - L., 1987.
8. Moroz, N. Right to communicate // SEC. 1984. № 4. - p. 5.
9. Polyakov, V.S. Comrade Laughter / V.S. Polyakov. - M., 1975.
10. Raikin, A. Memoirs / A. Raikin. - SPb., 1995.
11. Smirnov-Sokolsky, N.P. Forty-five years on stage / NP Smirnov-Sokolsky. - M., 1975.
12. Smirnova, M.V. The artistic specificity of the word in the conversational genres of pop. The strategy of speech training for artists and stage directors: author. diss. Cand. art history / M.V. Smirnov. - SPb, 2011.
13. Shapirovsky, E. B. Entertainer and entertainer / E.B. Shapirovsky. - M., 1970.
14. Shapirovsky, E. B. Images and masks of pop / E.B. Shapirovsky. - M., 1976.
15. Shcherbina T. His profession - entertainer. - Owls. stage and circus, 1978, № 9. - p. 19.

Когнитивно-коммуникативный подход к обучению английской медицинской лексике

Арзуманян Лиана Сергеевна,

соискатель кафедры педагогики и методики по иностранным языкам, преподаватель кафедры иностранных языков, Ереванский государственный университет языков и социальных наук имени В. Я. Брюсова (ЕГЛУ), lianaarzumanyan@gmail.com

В данной статье рассматривается проблема использования принципов обучения английской медицинской лексике, в основе которых лежат основные положения когнитивно-коммуникативного подхода. Проанализированы отдельные фрагменты процесса выполнения упражнений, которые были отобраны, с учетом основных концептуальных положений когнитивно-коммуникативного подхода. Обоснована эффективность использования интерактивных, игровых технологий в процессе обучения английской медицинской лексике.

Ключевые слова. Когнитивно-коммуникативный подход; медицинская лексика; систематизация; сравнительно-сопоставительный анализ; системно-комплексный анализ; аутентичный материал.

Актуальность исследования обуславливается тем, что в настоящее время особое внимание уделяется развитию системы высшего образования по таким направлениям, как развитие коммуникативных навыков и умений по иностранному языку, которые необходимы в осуществлении конкретной профессиональной деятельности. Английский язык является языком международного общения, и его роль возрастает, благодаря постоянно расширяющимся экономическим, научно-техническим и культурным контактам представителей разных стран. Современный специалист должен владеть разговорной и профессиональной речью по специальности для активного применения в повседневной и профессиональной деятельности.

Характерной особенностью обучения английскому языку в ЕГМУ им. М. Гераци является его профессионально-коммуникативная направленность. На занятиях студенты знакомятся с основами необходимой английской профессиональной лексики, фразеологическими оборотами, терминами, которые часто встречаются в научнотехнической литературе, читают тексты, содержащие специальную лексику и грамматический материал, совершенствуют навыки диалогической и монологической речи. Программа предполагает выполнение студентами самостоятельной работы, включающей написание рефератов, составление монологических и диалогических высказываний, ведение грамотно переписку.

Когнитивно-коммуникативный подход к обучению английской медицинской лексике в методике преподавания иностранных языков характеризуется двумя основными парадигмами научного знания: коммуникативной и когнитивной. Коммуникативность предполагает владения навыками речи. С точки зрения коммуникативного подхода процесс обучения иностранному языку организуется, с учетом особенностей реального иноязычного общения. В рамках когнитивного подхода процесс обучения направлен на решение таких проблем, как развитие представлений, восприятия, мышления, формирование картины мира, сохранение полученных знаний и выведение их использование [Морозова Е.А. 2004:4]. В этом плане, важным представляется подход Чарльз Осгуда, который с новых методологических позиций рассмотрел ас-

социанистскую теорию. Согласно Осгуду: «в основе данной заложены три компонента: психологический компонент – бихевиоризм; математический компонент - теория коммуникаций; лингвистический компонент - дескриптивная лингвистика. Им предприняты попытки измерить когнитивное значение слова, так как для психики человека важна ассоциативная связь» [Osgood1953:10]. Постепенно ученые стали сочетать основные принципы и положения двух подходов. Один из них, С.В. Майборода считает, что при обучении иностранному языку необходимо следовать принципам коммуникативно-когнитивного подхода. Автор выделяет следующие условия: речевая и функциональная направленность; индивидуализации процесса обучения; опора на сознание обучаемых [Майборода 2016:3]. Использование когнитивно-коммуникативного подхода в процессе изучения английского языка позволяет у студентов совершенствовать их память, внимание, мышление; работать со словарем, со справочной литературой; расширяется их кругозор; формируются коммуникативные умения, например: вступать в беседу и вести ее в профессиональной деятельности.

Для лучшего усвоения учебного материала во время занятий мы используем Кембриджские учебники Face2Face (ChrisRedstonandGillieCunningham) каждого уровня для базовой речи английского языка, а также созданные нами различные методические разработки: учебные пособия для студентов по различным медицинским темам, такие как: Thestructureofthehumanbody (Строение человеческого тела), Hospitals (Больницы), Infectiousdiseases (Инфекционные заболевания), AttheDentist's (У стоматолога), Digestivesystem (Пищеварительная система) и т.д, сборник контрольных работ, упражнения, кроссворды; организуем просмотр и обсуждение видеofilмов в медицинской сфере. Д.С. Коваленко, О.С. Дворжец считают, что использование разных форм электронных образовательных ресурсов способствует улучшению коммуникативных умений студентов и развивает когнитивные процессы, а работа с медиатекстами помогает сформировать понимание того, как самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию [Коваленко, Дворжец 2017:2].

Для организации самостоятельной работы студентов на занятиях по английскому языку создана рабочая программа, с целью формирования навыков владения медицинским языком и совершенствование полученных умений с упором на коммуникативный аспект. Учебный материал представлен таким образом, чтобы постепенно расширять словарный запас и закреплять навыки письменной и разговорной речи студента. В каждом практическом занятии вниманию студентов представлены содержание заданий, общеучебные знания и умения, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения. Рабочий материал завершается текстом контрольной работы и вопросами для самоконтроля, позволяющими выявить качество знаний и умений студентов. Например, при изуче-

нии темы Thestructureofthehumanbody (Строение человеческого тела), начинается с лексического минимума, необходимого для перевода текстов и выполнения последующих упражнений. Затем представлены задания, направленные на формирование и совершенствование умений и навыков студентов в чтении и переводе медицинских текстов, в составлении и презентации монологических и диалогических высказываний профессионального характера. Сборник содержит задания, которые позволяют узнать насколько студенты владеют профессиональным медицинским языком, умеют переводить с английского языка на армянский, с армянского на английский, составлять диалоги, выполнять упражнения на смысловую догадку, на сопоставление речевых единиц, используя изученный грамматический материал, понимать на слух английскую речь. Задания и упражнения ориентированы на решение коммуникативных, познавательных (когнитивных), развивающих задач и формирование у студентов - медиков профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Применение когнитивно-коммуникативного подхода способствует лучшему восприятию материала на занятиях. Часто используются языковые игры, которые оказывают мотивирующее действие и формируют лексических навыков говорения. Они позволяют повысить эффективность обучения за счет активного включения всех студентов в данный процесс, помогают создать благоприятные условия для развития личности обучающихся и оценить уровень их подготовки по той или иной теме. Игровые упражнения помогают на занятиях и всегда ориентированы на самостоятельную работу в сочетании с групповой организацией деятельности, что позволяет приобретать коммуникативные навыки и умения.

Например, проходим тему для активизации лексики At the doctor's (На приеме у врача) в виде игры. Задание представлено в двух вариантах. Первый вариант: группа студентов разыгрывает сценарий -пациент в кабинете у врача. Игруют два человека, все наблюдают и фиксируют возможные ошибки в использовании английского языка и профессиональных навыках. На начальном этапе условный «врач» должен задать пациенту только 10 вопросов на английском языке, с целью получить ответ и поставить правильный диагноз. Условный «пациент» максимально точно должен отвечать на вопросы условного «врача», что бы их команда набрала большее количество баллов и сделала как можно меньше ошибок. Таким образом, играет вся группа студентов. Второй сценарий: условный «пациент» на приеме у условного «врача» рассказывает о симптомах (с преподавателем заранее оговариваются симптомы заболевания, которые будет перечислять играющий). Условный «врач», выслушав, может задать также на английском языке уточняющие вопросы. После этого он должен назначить дополнительное исследование или сразу поставить диагноз и назначить лечение. Разговорная практика:

Examining a patient (Обследование пациента) представляет собой групповую игру. Участвуют пять – шесть человек: условные «врачи» и один условный «пациент». При выполнении задания, предлагается не говорить на армянском языке. Предполагаемый консилиум «врачей» имеет подготовленный преподавателем задание – это диагноз пациента на английском языке. Но диагноз не окончательный, поэтому решить проблему дальнейшего лечения необходимо врачам. Данное задание развивает когнитивные процессы, т.к. всем студентам предстоит решить ряд логически правильных задач. Многие активизируют навыки и умения построения тематического диалога, что также способствует формированию и обогащению словарного запаса. Примерные вопросы для уточнения диагноза: «How are you feeling today?» («Как Вы себя сегодня чувствуете?»), «Can you tell me, what complaints do you have?» («Скажите, пожалуйста, на что Вы жалуетесь?»), «Have you got any other symptoms?» («Есть у Вас какие-нибудь другие симптомы?»), «When did you notice the symptoms?» («Когда Вы заметили симптомы?»), «When did the symptoms start?» («Когда у Вас появились первые симптомы?»), «Do you have any pain when you breathe in?» («Вы чувствуете боль, когда делаете вдох?»), «Did you take any medicines?» («Вы принимали какие-нибудь лекарства?») и др.

Еще во время занятий большой интерес у студентов вызывает игра «Guess» (Угадай). Перед игрой необходимо приготовить карточки, на которых написано слово или словосочетание по определенной теме, и их раздать. Задание состоит в том, чтобы каждый из студентов сказал, какое слово написано на его карточке, не называя его самого. Можно употреблять синонимы, при описании предмета, человека, действия. Например: слово – a nurse (медицинская сестра); описание – this person works at the hospital, helps patients and soon. Ее можно проводить в парах или всей группой. В ходе игры повторяется пройденный материал, совершенствуются навыки монологической речи, формируются умения понимать на слух с целью извлечения общей и конкретной информации. Практика речи закрепляется упражнением «Self-presentation when you apply for a job in a hospital» («Самопрезентация при устройстве на работу в больницу») – это развивает коммуникативные способности. В данном упражнении учитывалось не только представление себя условному «работодателю» как профессионала, но и поведение при вымышленном «собеседовании». Оценивались такие коммуникативные составляющие как мимика, жесты, взгляд, речь, паузы в речи, окраска речи, монолог и диалог. Цель условного «соискателя» – должности медицинского работника убедить условного «работодателя» в том, что он будет лучшим врачом. В упражнении требуется знание английской лексики, умения общаться на английском языке, обладать такими психологическими качествами, как убедительность, направленность личности на достижение конечного результата, быть настойчивым, но не

навязчивым. Оценивались коммуникативные навыки ведения беседы.

При когнитивно-коммуникативном подходе выделяются следующие основные компоненты обучения английской медицинской лексике:

А) *имплицитное обучение* – обретение знаний и умений, в основном, без участия сознания или восприятия. Студент даже может не знать и не замечать, чему он учится. Лучший пример и вид имплицитного обучения – игра, ненавязчивое получение знаний;

Б) *эксплицитное обучение* – напротив, для участия в заданиях студенты мотивированно учат английские слова, приобретая знания;

С) *кооперативное обучение* – обучение в группе (деловые игры, ситуативные игры и др.); *смысловое обучение* включает когнитивную, эмоциональную и мотивационную особенности в обучении;

Д) *имитационное обучение* – подражание какой-либо модели или действию. Использование когнитивно-коммуникативного подхода к обучению английской медицинской лексике способствует более глубокому усвоению. Методы и приемы обучения английской медицинской лексике, разработанные в рамках когнитивно-коммуникативного подхода многофункциональны, интересны и доступны. В рамках когнитивно-коммуникативного подхода можно осуществлять систематизированное, эффективное обучение английской медицинской лексике. Условиями успешного обучения является использование аутентичных материалов при выполнении коммуникативных групповых и индивидуальных заданий, практические занятия, систематизация образовательного процесса и обучающего материала.

В заключении можем отметить об эффективности применения когнитивно-коммуникативного подхода к обучению английской медицинской лексики, так как: 1) студент становится активным участником обучения профессиональному английскому языку; 2) обеспечивается усвоение англо-медицинской лексики; 3) создается позитивная атмосфера профессионального общения в рамках данного курса; 4) формируется творческо-критическое мышление студента.

Литература

1. Беспаленко Е. М. Прагмалингвистика как средство диагностирования личностных качеств человека // Молодой ученый. — 2017. — №46. — С. 178-181.
2. Коваленко Д.С., Дворжец О.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях современного учебного процесса. Новые технологии в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]: сборник материалов научно-практической конференции / [отв. ред. А. Г. Мартынова]. – Электрон. текст. дан. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017, с. 9 – 11.
3. Майборода С. В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи ино-

странных студентов-медиков // Педагогика высшей школы. — 2016. — №1. — С. 66-68.

4. Морозова Е.А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции у студентов средствами инновационных технологий преподавания иностранного языка: Дис. канд. пед. Наук. — М., 2004

5. Мясников А.А. Принципы реализации коммуникативного и когнитивного подходов при обучении иноязычной терминологии горного дела. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014, с. 15-17.

6. Семенчук И.В. Английский язык. Устные темы и задания по развитию речи: учебно-методическое пособие для студентов лечебного, педиатрического, медико-психологического и медико-диагностического факультетов, магистрантов, аспирантов и соискателей / И.В. Семенчук, Я.В. Разводовская. — Гродно : ГрГМУ, 2014. — 110с.

7. Турковская Е.В. Коммуникативный подход в структуре современных методических концепций обучения иностранным языкам. Вестник ВДУ. — 2015, №5 (89) с. 107 - 115

8. Юсупова Т. Г. Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Вестник Костромского государственного университета. 2014, с. 35-37

9. Joseph H. G. Language, culture and communication: essays by Joseph H. Greenberg, selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press. p. 367.

10. Osgood Ch. E. Method and Theory in Experimental Psychology. N. Y., 1953, ch. 5, p. 180 -228.

11. Typical Day of A UCLA Medical Student // Prospective doctor.[Electronic resource]. — Mode of access :— Date of access : 10.09.2018.

12. Simon H.A. Foundations of cognitive science. / H.A. Simon, C.A. Kaplan // M.I. Posnered. Foundations of cognitive science—Cambr. Mass. L; MIT, 1989.-1-47.

Cognitive-communicative approach to teaching of english medical lexis

Arzumanyan L.S.,

Yerevan State Medical University after Mkhitar Heratsi

The article deals with the problem of using the principles of cognitive-communicative approach to teaching English medical vocabulary. It analyzes the different fragments of the exercises done, which were selected, taking into account the basic conceptual provisions of the cognitive-communicative approach. It substantiates the effectiveness of the using interactive, gaming technologies in the process of teaching the English medical vocabulary.

Keywords: Cognitive-communicative approach; medical vocabulary; systematization; comparative analysis; system-integrated analysis; authentic material.

References

1. Bepalenko EM. Pragmalinguistics as a means of diagnosing the personal qualities of a person // Young Scientist. - 2017. - №46. - p. 178-181.
2. Kovalenko D.S., Dvorzhets O.S. Organization of independent work of students in the conditions of the modern educational process. New technologies in teaching foreign languages [Electronic resource]: a collection of materials of the scientific-practical conference / [resp. ed. A. G. Martynov]. - Electron. text. Dan. - Omsk: Publishing House Om. state Un-one, 2017, p. 9 - 11.
3. Mayboroda S. V. Communicative-cognitive approach in teaching the coherent speech of foreign medical students. Pedagogy of Higher Education. - 2016. - №1. - p. 66-68.
4. Morozova E.A. Formation of linguosociocultural competence of students by means of innovative technologies of teaching a foreign language: Dis. Cand. ped. Of science - M., 2004
5. Myasnikov A.A. Principles of implementation of the communicative and cognitive approaches in teaching foreign language terminology. Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin. 2014, p. 15-17.
6. Semenchuk I.V. English. Oral topics and tasks for the development of speech: teaching aid for students of medical, pediatric, medical-psychological and medical-diagnostic faculties, undergraduates, graduate students and applicants / I.V. Semenchuk, Ya.V. Razvodovskaya. - Grodno: GrSMU, 2014. - 110s.
7. Turkovskaya E.V. Communicative approach in the structure of modern methodical concepts of teaching foreign languages. Spring VDU. - 2015, No. 5 (89) p. 107 - 115
8. Yusupova TG The content of a cognitive-communicative approach to learning a foreign language. Bulletin of the Kostroma State University. 2014, p. 35-37
9. Joseph H. G. Language, culture and communication: Joseph H. Greenberg, selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press. p. 367.
10. Osgood Ch. E. Method and Theory in Experimental Psychology. N. Y., 1953, ch. 5, p. 180 -228.
11. UCLA Medical Student Typical Day // Prospective doctor. [Electronic resource]. - Mode of access: - Date of access: 09/10/2018.
12. Simon H.A. Foundations of cognitive science. / H.A. Simon, C.A. Kaplan // M.I. Posnered. Foundations of cognitive science — Cambr. Mass. L; MIT, 1989.-1-47.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов в образовательном пространстве педагогического вуза

Петрова Валентина Ивановна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, petrova@pspu.ru

Гаврилова Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, gtpvb@perm.ru

В статье показана важность формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата неязыковых факультетов педагогического вуза в современной общественно-политической и социально-экономической ситуации. Особый акцент сделан на создание модели образовательного пространства. Раскрыта суть понятий «иноязычная коммуникативная компетенция», «образовательное пространство». На основании результатов диагностического исследования выделены проблемы в формировании иноязычной коммуникативной компетенции респондентов, представлены пути их решения в рамках двух компонентов образовательного пространства вуза: учебной и внеучебной деятельности. Показаны методы и формы работы, применяемые в учебной деятельности («кей-стади», занятия с элементами релаксопедии, решение проблемных ситуаций, разработка и презентация проектов, «круглый стол»). Подчеркнута роль внеучебной деятельности в формировании у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, раскрыто содержание комплексной деятельности игры. Результаты экспериментальной работы проанализированы и обобщены.

Ключевые слова: педагогический вуз, образовательное пространство, студенты бакалавриата неязыковых факультетов, иноязычная коммуникативная компетенция, учебная деятельность, внеучебная деятельность.

В настоящее время Россия интенсивно вступает во внешнеэкономические, правовые и образовательные институты, ориентируясь на международные исследования в гуманитарных и социально-экономических областях, развивает сотрудничество с зарубежными странами. Всё это ведет к усилению межкультурного общения, обмену информацией, что является движущей силой развития общества [1].

Не случайно в условиях расширяющегося ныне обмена научными, культурными и духовными ценностями увеличивается спрос на профессионалов, владеющих иностранными языками, что, в свою очередь, ведет к повышению требований государства к выпускникам вуза в аспекте улучшения качества обучения иностранному языку на разных уровнях образования и, в частности, высшего образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования подчеркивается важность иноязычной подготовки в педагогическом вузе студентов бакалавриата по всем направлениям обучения [2]. В связи с этим образовательный процесс в вузе должен быть ориентирован на формирование личности, способной к самообразованию и саморазвитию в своей профессиональной области, посредством продуктивной коммуникации с коллегами из других стран, в том числе, путем получения и использования необходимой профессиональной информации из зарубежных источников. В соответствии с этим положением определяется актуальность обучения иностранному языку студентов бакалавриата неязыковых факультетов, и в качестве важнейшей задачи обучения необходимо рассматривать формирование у них иноязычной коммуникативной компетенции.

Вопросы формирования иноязычной коммуникативной компетенции находятся в центре внимания таких ученых, как И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, П. Дуайе, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова. Они отмечают, что компетентностная направленность обучения предполагает включение обучающихся в коммуникативную деятельность, развитие их собственной активности и самостоятельности в процессе изучения иностранного языка, актуализацию

интеллектуальных, эмоциональных, ценностно-смысловых возможностей личности.

На основе анализа изученной теории мы определяем иноязычную коммуникативную компетенцию студентов бакалавриата неязыковых факультетов как целостный комплекс личностных качеств и способностей, иноязычных знаний, умений и навыков, который формируется в процессе обучения иностранному языку в вузе, обеспечивая должговременную готовность к самостоятельной устной и письменной иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности [3].

По мнению ученых (Л.И. Новикова, Э.К. Самерханова, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин), для успешного решения задач по формированию иноязычной коммуникативной компетенции важно реализовать дидактический потенциал образовательного пространства вуза.

Образовательное пространство вуза рассматривается сегодня как поликультурное [4]. Оно является ведущим условием формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Обобщение положений научных трудов К.Э. Безукладникова, М.А. Мосиной, А.В. Шумаковой, И.Д. Фрумина убеждает в эффективности пространственной организации обучения иностранному языку в связи с такими его характеристиками, как открытость, многокомпонентность, целостность, индивидуализированная регламентация и вариативность образовательной деятельности, значительный потенциал субъективации содержания образования.

Образовательное пространство вуза – это целенаправленно созданный, методически обеспеченный континуум профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации обучающихся, при условии целостности которого происходит развитие личности обучающегося, эффективное формирование у него иноязычных коммуникативных умений и навыков [5].

В поиске эффективных путей формирования иноязычной коммуникативной компетенции мы предположили, что этот процесс будет успешным, если решение проблемы будет осуществлено в специально организованном образовательном пространстве вуза.

Наше экспериментальное исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». В исследовании приняли участие 128 студентов бакалавриата педагогических направлений четырех факультетов (исторический, физический, математический, экономики и информатики) и шесть преподавателей (три преподавателя кафедры педагогики и три преподавателя межфакультетской кафедры иностранных языков ПГПГУ).

Эксперимент традиционно включал в себя три этапа: исходную диагностику, формирующий эксперимент, итоговую диагностику.

На констатирующем этапе эксперимента был проведён ряд диагностических исследований, в результате которых:

- выявлены знания респондентов об особенностях, средствах, языковых и речевых нормах межкультурного взаимодействия (интервьюирование студентов и преподавателей);

- исследован объем словарного запаса студентов в аспекте изучаемого языка (тест);

- определен уровень сформированности языковых навыков устной и письменной речи, речевых умений коммуникации на иностранном языке в учебной и профессиональной деятельности (тест);

- изучен профессиональный и жизненный опыт общения респондентов на иностранном языке, детерминированного профессиональной тематикой (анкетирование студентов);

- исследована мотивация студентов к изучению иностранного языка (диагностика направленности личности).

Анализ результатов исходной диагностики позволил сделать вывод о недостаточности знаний респондентов об особенностях иноязычной коммуникации, об ограниченности словарного запаса, о наличии среднего и ниже среднего уровня владения языковыми навыками, о практическом отсутствии профессионального и жизненного опыта межкультурного взаимодействия, о слабой мотивации к изучению иностранного языка.

На основании изученной теории и полученных диагностических данных мы разработали программу формирующего эксперимента, которая была реализована в условиях специально организованного образовательного пространства вуза на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности.

В рамках учебной деятельности сначала был сделан акцент на обогащение словарного запаса студентов. В своем выборе мы руководствовались тем, что в процессе овладения иностранным языком и, соответственно, в обучении иностранному языку, одним из главных звеньев является работа по усвоению лексики, знание которой необходимо для свободного обмена информацией. Однако количество учебных часов, отведенных на изучение иностранного языка на неязыковых факультетах, не обеспечивает студента возможностью усвоения лексических единиц, необходимых для полноценной коммуникации. Возникает вопрос, как облегчить труд студентов по усвоению и активизации новой лексики, не уменьшая объем вводимого нового материала, и освободить время для творческой самостоятельной работы студентов по языку?

Для решения этой задачи необходим поиск новых эффективных дидактических приемов, которые, наряду с традиционной методикой, помогли бы интенсифицировать процесс обучения и активизировать полученные знания. Практика показывает, что использование в процессе обучения только традиционных методов не позволяет в должной мере развить иноязычную коммуникативную компетенцию студентов. Изучение трудов ученых-теоретиков и педагогов-практиков показывает, что одним из эффективных путей решения этой проблемы является проведение релаксопедических занятий. Основой релаксопедического

обучения служит вырабатываемое с помощью специальных приемов состояние расслабления (релаксации). В состоянии релаксации расширяются границы человеческой памяти. Возникает эффект гипермнезии (сверхзапоминания). Это способствует усвоению большого объема учебной информации, позволяет мобилизовать новые резервы мозга и, следовательно, резервы личности [6].

Методика проведения релаксopedических занятий в дидактических целях была разработана и исследована в суггестopedической лаборатории при кафедре Пермского педагогического вуза под руководством И.Е. Шварца. Большой вклад в разработку метода релаксopedии внесли такие учёные, как Л.К. Гейхман, Б.К. Моисеев, А.С. Новоселова, А.С. Садовская, Э.Г. Рейдер, Б.М. Чарный и другие. По утверждению И.Е. Шварца, «наиболее значимое достоинство релаксopedии состоит в том, что это активный метод усвоения учебной информации. Учащийся не только сам достигнет определенного функционального состояния, но, вырабатывая внутреннюю установку на запоминание, проговаривает усваиваемую информацию, активизирует неосознаваемую сферу психики» [7, с. 226-227].

С целью интенсификации учебного процесса по вводу учебной информации, то есть лексических единиц, мы провели ряд занятий с использованием элементов релаксopedии. Прежде всего, мы познакомили студентов с преимуществами использования релаксopedического метода при изучении иностранного языка. Студенты проявили заинтересованность и выразили желание использовать этот метод на занятиях по английскому языку.

В соответствии с методическими требованиями, разработанными в лаборатории И.Е. Шварца, занятие включало в себя два этапа:

- во-первых, четырехэлементную психорегулирующую тренировку (физическое и психическое расслабление, ощущение тяжести и теплоты правой руки);

- во-вторых, ввод учебной информации (лексических единиц) на фоне расслабления.

Практика показывает, что использование релаксopedического метода особенно эффективно на начальном этапе изучения иностранного языка. На релаксopedических занятиях лексика усваивалась быстро и достаточно прочно (от 40 до 50 лексических единиц за одно занятие), об этом свидетельствовали результаты проверочных работ.

Для создания ситуации успеха и закрепления интереса к изучению иностранного языка в конце релаксopedического сеанса студентам предлагалось проговаривать формулы: «Я спокоен и сосредоточен», «Я хорошо усвоил новые слова», «Я уверен в себе», «Мне нравится изучать английский язык». Эти фразы способствовали снятию тревожности и напряжения, формированию мотивации к выполнению последующих заданий. После окончания сеанса и вывода из состояния релаксации студенты выполняли упражнения на применение

усвоенной лексики в виде ролевых игр, инсценировок ситуаций, диалогов, обсуждения фрагментов фильмов, дидактических игр.

Преимуществом данных занятий являлось то, что использование релаксopedических приемов освободило обучающихся от утомительной и не всегда результативной работы по механическому заучиванию отдельных слов и речевых конструкций во внеаудиторное время, а интенсивное усвоение необходимого объема изучаемого лексического материала в процессе аудиторных занятий давало студентам возможность отводить больше времени на выполнение творческих домашних заданий (подготовку презентаций, пересказов, внеаудиторного чтения).

Необходимо отметить, что каждое занятие с элементами релаксopedии было тесно связано со всеми занятиями программы по обучению иностранному языку. Прочное усвоение лексики создавало условия для дальнейшей активизации обучающихся при изучении иностранного языка и давало преподавателю возможность успешно применять разнообразные традиционные методы, способствующие развитию иноязычной коммуникативной компетенции. В качестве примера можно привести такие методы, как «кейс-стади», дидактическая игра, инсценировка диалогов, решение проблемных ситуаций, разработка проектов, практические занятия в форме круглого стола, где каждый из участников мог высказать свою точку зрения по определенному вопросу, активно включиться в обсуждение. Достоинством этих методов явилось то, что они инициировали спонтанное общение участников учебного процесса как одной из важных характеристик коммуникативной компетенции.

Важная роль в овладении студентами иноязычной коммуникативной компетенции была также отведена такому компоненту образовательного пространства, как внеучебная деятельность [8]. В качестве одной из форм организации образовательного пространства для студентов неязыковых факультетов была выбрана деятельностно-игровая форма, примером которой является разработанное преподавателями кафедры педагогики общеуниверситетское мероприятие «Do you speak English, teachers?». Оно было направлено на создание условий для профессионального общения, интеграцию учебной и внеаудиторной деятельности обучающихся. Вовлекая студентов в деятельностную игру, мы ставили цель расширить и углубить их знания, умения и навыки в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией, стимулировать интерес к изучению иностранного языка, способствовать их поликультурному развитию.

Учитывая, что на начальном этапе игры принимали участие студенты разных факультетов, мы посчитали целесообразным провести ряд разминок, игр и упражнений (The Magic Handshake, Quick Switch, Guessing, Memory Game, One-Word Conversation) [9]. Они способствовали снятию напряжения, психологических зажимов, созданию для участников комфортной и творческой атмосферы.

сферы. Эти приёмы также помогали познакомить студентов друг с другом. В отечественной литературе такие игры называются «Ледоколы», в зарубежной – «Icebreakers», «Get acquainted» [10].

На следующих этапах комплексной игры студенты активно включились в выполнение заданий в рамках трех туров. По содержанию мероприятие соответствовало программе обучения иностранному языку в вузе, задания были разработаны исходя из видов речевой деятельности по актуальным направлениям образования: аудирование, чтение, говорение, письмо. Первый тур – аудирование и говорение (дружеская беседа), второй – чтение и письмо (переписка), третий – аудирование и говорение (встреча с носителем языка). Развитию иноязычной коммуникативной компетенции способствовало применение таких методов и форм, как письмо зарубежному другу, поиск информации и составление резюме на английском языке, написание и оформление деловых писем и прочих письменных документов, дискуссии по заданной тематике с использованием необходимых грамматических и лексических конструкций через выражение собственного отношения.

Необходимо отметить, что в рамках деятельности игры студенты и преподаватели активно использовали интернет-ресурсы. При этом непосредственное обучение иностранному языку студентов бакалавриата с использованием сети Интернет отвечало таким условиям:

- самостоятельная работа каждого обучающегося;
- сотрудничество педагогов и студентов в процессе обучения;
- коллективность;
- разнообразие видов самостоятельной деятельности и автономизация обучения.

Вышеназванные условия способствовали расширению поликультурного образовательного пространства, в рамках которого осуществлялся обмен знаниями, происходило обучение, саморазвитие, обогащение профессионального и научно-исследовательского опыта.

На заключительном (контрольном) этапе эксперимента выявлены результаты обучения студентов бакалавриата неязыковых факультетов иностранному языку с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции.

Как показал анализ фактических данных, полученных с помощью анкетирования обучающихся, преподавателей и экспертов, и обработанных с помощью метода статистического анализа «Т-критерий Стьюдента», средний балл, отражающий уровень формируемой иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся повысился у тех студентов, которые активно участвовали во внеучебной деятельности, а не только в традиционной учебной работе.

В процессе применения метода монографических характеристик [11] также зафиксированы положительные изменения уровня сформированности исследуемой компетенции у тех студентов бакалавриата, которые проходили обучение в усло-

виях погружения в образовательное пространство вуза.

Таким образом, в процессе экспериментальной апробации технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза доказано, что взаимосвязь содержания обучения при регламентированной учебной и внеаудиторной работе студентов неязыковых факультетов положительно влияет на приобретение опыта иноязычной коммуникации, выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов и в целом способствует эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата.

Литература

1. Орлова, О.В. Межкультурное общение в процессе обучения иностранному языку // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 9. – С. 56-59.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (Дата обращения: 20.01.2017).

3. Безукладников, К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография [Текст] / К.Э. Безукладников. – Пермь: Перм.гос.пед.ун-т, 2011. – 207 с.

4. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика : [монография] / О.В. Гукаленко; Рос. акад. образования (Юж. отд-ние) [и др.]. – Ростов н/Д: РГПУ, 2003. – 510 с.

5. Шумакова, А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя) [Текст] / А.В. Шумакова: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2010. – 435 с.

6. Чарный, Б.М. Исследование возможности закрепления знаний хронологии с помощью психической саморегуляции // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. – Пермь, 1980. – С. 79-84.

7. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. Учебное пособие для спецкурса. Собрание сочинений в трех томах. Том 2. – 2-е изд. – Пермь: Прикамский социальный институт, 2009. – 264 с.

8. Концепция воспитательной системы Пермского государственного педагогического университета. Программа воспитательной работы со студентами (на цикл обучения) [Текст] / авт.- сост. В.В. Коробкова, Л.А. Косолапова. – Пермь: Перм.гос.пед.ун-т, 2009. – 44 с.

9. Andrea Campbell, Perfekt Party Games. –New York: Sterling Publishing Co., 2001. – с. 192.

10. Кипнис, М.Ш. Большая книга лучших игр и упражнений для любого тренинга / Михаил Кипнис. – М: АСТ, 2014. – 637 с. – (Психология. Высший курс).

11. Большой толковый социологический словарь. Метод монографический. [Электронный ресурс] URL:https://gufo.me/dict/social_dict (Дата обращения 20.12.2016).

Formation of Foreign Language Communicative Competence of Bachelor Students of Non-Language Faculties in the Educational Space of a Pedagogical Higher School

Petrova V.I., Gavrilova T.P.

Perm State Humanitarian-Pedagogical University

The article shows the importance of the formation of foreign language communicative competence among students of baccalaureate of non-language faculties of a pedagogical university in the current socio-political and socio-economic situation. Particular emphasis is placed on creating a model of educational space. The essence of the concepts of «foreign language communicative competence», «educational space» is revealed. Based on the results of the diagnostic study, the problems in the formation of the foreign communicative competence of the respondents are highlighted, the ways of their solution are presented within the two components of the educational space of the university: educational and extracurricular activities. The methods and forms of work used in educational activities («case studies», classes with elements of relaxopedics, solving problem situations, developing and presenting projects, «round table») are shown. The role of extracurricular activities in the formation of foreign language communicative competence among students is emphasized, the content of the complex activity game is revealed. The results of the experimental work are analyzed and summarized.

Key words: pedagogical university, educational space, students of baccalaureate of non-linguistic faculties, foreign language communicative competence, educational activities, extracurricular activities.

References

1. Orlova, O.V. Intercultural communication in the process of learning a foreign language // Pedagogical education and science. - 2010. - № 9. - p. 56-59.
2. Federal State Educational Standard of Higher Education in the areas of undergraduate studies. Education and pedagogical sciences [Electronic resource] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (circulation date: 01.20.2017).
3. Bezukladnikov, K.E. Linguodidactic competences: the concept of formation: monograph [Text] / K.E. Beadless - Perm: Perm.gos.ped.un-t, 2011. - 207 p.
4. Gukalenko, O. V. Polycultural education: theory and practice: [monograph] / O.V. Gukalenko; Grew up Acad. education (South. Sep.) [and others]. - Rostov n / D: RGPU, 2003. - 510 p.
5. Shumakova, A.V. Designing an integrative educational space of a pedagogical university (in the system for ensuring the quality of teacher training) [Text] / A.V. Shumakov: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.08. - Stavropol, 2010. - 435 s.
6. Charny, B.M. Investigation of the possibility of consolidating knowledge of chronology with the help of psychic self-regulation // Interrelation of conscious and unconscious components of the psyche in the pedagogical process. - Perm, 1980. - p. 79-84.
7. Schwartz I.E. Suggestion in the pedagogical process. Study Guide for the special course. Collected works in three volumes. Volume 2. - 2nd ed. - Perm: Prikamsky social institute, 2009. - 264 p.
8. The concept of the educational system of the Perm State Pedagogical University. The program of educational work with students (on the training cycle) [Text] / ed.- comp. V.V. Korobkova, L.A. Kosolapov. - Perm: Perm.gos.ped.un-t, 2009. - 44 p.
9. Andrea Campbell, Perfekt Party Games. -New York: Sterling Publishing Co., 2001. - p. 192.
10. Kipnis, M.Sh. The big book of the best games and exercises for any training / Mikhail Kipnis. - M: AST, 2014. - 637 p. - (Psychology. Higher course).
11. Big explanatory sociological dictionary. The method is monographic. [Electronic resource] URL: https://gufo.me/dict/social_dict (appeal date 12/20/2016).

Роль коммуникативной компетенции в управлении временем врачебной консультации

Гаспарян Лариса Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент, завкафедрой, кафедра русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет им. академика Е.А.Вагнера» Минздрава России, larisa.gasparyan@bk.ru

Статья посвящена актуальной для современной системы профессионального образования и практического здравоохранения проблеме профессиональной коммуникативной компетентности врача. Целью работы является анализ типовой ситуации профессиональной деятельности «Медицинская консультация» и коммуникативных потребностей врача в условиях регламентации времени общения. Обосновывается значимость умений управления временем средствами вербального и невербального поведения.

Методология. Использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования, включая анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы по теме исследования; дискурсивный анализ, метод моделирования, тестирование. Проведено опытное обучение, обобщены результаты педагогической деятельности.

Результаты заключаются в выявлении и классификации лингвистических и экстралингвистических факторов, определяющих темпоральные характеристики дискурса медицинской консультации, выделении групп коммуникативных умений, в разработке технологий совершенствования коммуникативных умений для достижения стратегических целей консультации в условиях ограниченной по времени стандартизированной и регламентированной ситуации речевого общения.

Заключение. Уровень коммуникативной компетентности врача определяет эффективность общения как взаимодействия в условиях профессиональной деятельности. Овладение обучающимися невербальными и вербальными коммуникативными умениями управления временем врачебной консультации позволяет совершенствовать общие, общепрофессиональные и специальные профессиональные коммуникативные умения пациент-центрированного диалогического общения на различных этапах медицинской консультации. Обучение эффективно, если оно организовано на основе компетентностного, коммуникативного и личностно-деятельностного подходов с использованием интерактивных игровых, проектных и информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетентность врача, хронотоп, дискурс медицинской консультации, темпоральные характеристики консультации, управление временем, пациент-центрированный диалог, общение как взаимодействие

Введение. Регламентация времени врачебного приема обусловлена рядом объективных условий. Кризисные явления в экономике вынуждают государственные и частные учреждения во всем мире сокращать время медицинского приема, уменьшая тем самым бюджетные траты на оплату врачей. Временные параметры медицинской консультации (приема, посещения) устанавливаются и закрепляются в регулирующих деятельность лечебных учреждений документах. В государственных медицинских учреждениях России, оказывающих первичную специализированную медико-санитарную помощь в амбулаторных условиях, рекомендуются нормы времени устанавливаются Министерством здравоохранения с учетом плотности проживания и половозрастного состава населения, уровня и структуры заболеваемости населения [1].

Осознание того, что *время* становится условием финансового успеха («Время-деньги»), вынуждает современные медицинские и образовательные учреждения рассматривать умение правильно распорядиться временем консультации как часть профессиональной компетенции врача, поэтому прилагают усилия для разработки программ и курсов по совершенствованию умений профессионального общения студентов-медиков, среднего медицинского персонала и врачей, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях жестко регламентированных стандартов и постоянного дефицита времени. Однако вопросы повышения удовлетворенности врачей и пациентов результатами медицинской консультации за счет совершенствования коммуникативных умений управления временем (time-management) недостаточно исследованы. Еще менее изучены и разработаны технологии, обучения российских студентов-медиков, ординаторов и аспирантов, а также иностранных граждан, проходящих профессиональную подготовку в медицинских вузах России, что и определило цели исследования.

Умение управлять временем, несомненно, является результатом целенаправленного обучения, однако важно понимание того, *каким образом* через коммуникативные умения можно управлять временем в ситуациях профессиональной деятельности в той или иной сфере, и *какие именно* коммуникативные умения и навыки могут помочь в решении данной проблемы.

Анализ отечественной и зарубежной философской, психолого-педагогической, лингвистической, психолингвистической и методической литературы по теме исследования, нормативных документов в сфере образования и здравоохранения, а также эмпирические исследования, включающие изучение продуктов устного речевого общения врача и пациента (аудиозаписей, скриптов диалогов), результатов педагогической деятельности (видеопроекты, сценарии ролевых игр и др.), тестирование (студентов и врачей), анкетирование, опытное обучение, педагогическое наблюдение и обобщение педагогического опыта позволили ответить на поставленные выше вопросы и разработать технологию обучения студентов-медиков правильному распоряжению временем врачебного приема [2].

Система общекультурных и профессиональных компетентностей, представленных в ФГОС ВО третьего поколения, делает возможным анализ коммуникативной компетенции будущего врача через призму потребностей профессиональной деятельности, а компетентностный подход в обучении обеспечивается воссозданием контекстов профессиональной деятельности [3]. Институциональный характер медицинского дискурса позволяет осуществить отбор и классификацию социальных контактов врача с пациентом (как видов коммуникативных ситуаций) для моделирования коммуникативно-речевых ситуаций профессионального общения на основе стандартов медицинского образования, врачебной деятельности, нормативных документов и статистических данных.

Общение в профессиональной сфере понимается, прежде всего, как форма «субъект-субъектного» взаимодействия двух или более людей на трех уровнях: информационном, интерактивном и перцептивном. Если в сфере делового общения типичными являются такие формы коллективного взаимодействия как презентации, рабочие совещания, деловые встречи, дискуссии, переговоры, брифинги, конференции, то во врачебной деятельности это врачебные приемы (посещения), консилиумы, консультации, врачебные обходы, утренние линейки, клинические презентации, конференции, лекции для врачей или пациентов, «школы здоровья». *Медицинская консультация*, под которой мы понимаем типовой контакт врача с пациентом (для оказания помощи) в сфере практического здравоохранения, является наиболее распространенной формой организации речевого общения, дискурс медицинской консультации рассматривается нами как единица обучения языку профессионального общения в сфере медицины. Основными формами внешней устной речи, т.е. типовыми способами структурно-семантической организации речевых высказываний в рамках дискурса медицинской консультации являются диалогическая, диалогизированная монологическая и полилогическая (групповая) речь.

Актуальность проблемы управления временем требует особого внимания к тем аспектам дискурса медицинской консультации, которые связаны с

обеспечением динамичности диалогического взаимодействия, являющейся базовой характеристикой создаваемого дискурса как текста, взятого «в событийном аспекте» [4, с. 136].). Т. А. ван Дейк подчеркивает динамический характер дискурса и его двухкомпонентность: «Дискурс есть коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие» [5].

Все процессы, социальные, исторические, экономические и др., протекают во времени и имеют протяженность, поэтому *время* выступает как важный контекст социальной жизни. Типичные наборы пространственных и временных констант коммуникативных ситуаций, получившие название хронотопов, как отмечал М.М. Бахтин, постоянно имеют место в организациях социальной и государственной жизни [6]. Это экстралингвистический контекст, являющийся ограничивающим и моделирующим каркасом для коммуникативной ситуации, которая, при заранее установленных временных ограничениях и регламентации, будет существенно отличаться по многим языковым и речевым параметрам от ситуации нерегламентированной коммуникации.

Длительность врачебной консультации является специфическим смыслообразующим и структурообразующим условием медицинского дискурса, влияющим на успешность интеракции между врачом и пациентом в рамках врачебного приема, т.е. достижения терапевтических целей, таких как психологический контакт и доверие к врачу (раппорт) и приверженность к лечению (комплаентность) [7]. Действительно, ограничение времени врачебной консультации приводит к сужению содержательного аспекта коммуникации: врач выбирает биомедицинский, «организменный», «центрированный на враче» подход к коммуникации, игнорирующий больного как личность. С «отбрасыванием лишнего» исчезает истинная диалогичность общения: чувства, мысли, переживания пациента, остаются не исследованными, не понятыми врачом. Кроме того, чем короче время, которым врач располагает для общения с больным, тем очевиднее характерная для дискурса медицины асимметрия власти: речевое доминирование врача проявляется, по разным данным, в прерывании жалоб пациента через 11 сек.[8]. Изменение временных пропорций говорения врача и пациента (60%:40%) может привести к изменениям в модели интеракции: увеличение доли расспросов усилит «технический» аспект биомедицинской модели, а общение на социально-бытовые темы, обсуждение лечения сделает интеракции более биопсихосоциальной и пациент-центрированной [9, с.906],

Рассмотрим более детально факторы, оказывающие существенное влияние на длительность, структуру и содержание врачебной консультации:

- *недостаточное владение языком* или присутствие профессионального переводчика [10].

- коммуникативная культура, связанная с особенностями национального менталитета, традиций и др.[11];

- религиозные традиции (запреты, ограничения, обряды) [12];

- социальное положение и статус [13];

- возраст и пол врача и пациента и индивидуальный стиль общения, связанный с возрастом: коммуникация с пациентом преклонного возраста имеет сходство с общением с ребенком: медленный темп говорения, повторы и объяснения. Пациенты часто страдают деменцией, имеют нечеткую дикцию, нарушения речи, не умеют правильно сформулировать мысль или передать ощущения, что удлиняет консультацию[14];

- состояние пациента, которое ограничивает длительность вербальной составляющей консультации до 2-3 минут [15];

- специальность врача. Регламент приема зависит не только от социально-экономической ситуации и кадрового потенциала в профессиональной трудовой сфере конкретного региона, но также от коммуникативных потребностей врача при обследовании пациента. Психиатрам, неврологам, педиатрам, несомненно, необходимо больше времени на общение, чем хирургам, что объясняет их более развитые коммуникативные умения [16]. В соответствии с Приказом Минздрава РФ (2016 г) длительность приема врача – кардиолога составляет 24 минуты, эндокринолога - 19 минут, участкового педиатра и терапевта - 15 минут, семейного врача - 18 минут, невролога - 22 минуты, оториноларинголога - 16 минут, офтальмолога - 14 минут, а гинеколога - 22 минуты. Несмотря на исключительную роль педиатров в системе оказания медицинской помощи, им выделяется меньше времени, чем узким специалистам, хотя педиатр, как правило, получает информацию не от самого пациента, а опосредованно, от взволнованных, обеспокоенных родителей, не всегда правильно характеризующих состояние ребенка, что усложняет и удлиняет прием;

- степень технической оснащенности. Современный врач-терапевт должен иметь современный медицинский инструментарий, позволяющий экономно использовать время для измерения жизненно важных показателей, например, электронный градусник, глюкометр, тонометр, фонендоскоп и пр. Техническое оснащение кабинетов узких специалистов, позволяет без длительных распросов пациента получить объективные показатели функционирования организма, однако, сокращая время на непосредственное исследование пациента, удлиняет время, необходимое для объяснений и интерпретации данных. Кроме того, требование вести электронный документооборот (при недостаточной компетентности медицинской сестры или врача) приводит к удлинению врачебной консультации. По нормативам, тем не менее, затраты времени врача-специалиста на оформление медицинской документации должны составлять не более 35%;

- тип консультации (посещения). Длительность консультаций, по наблюдениям зарубежных

исследователей, практически не зависит от типа визита: первичное, вторичное и последующие посещения длятся в среднем – 10 мин.; по направлению из стационара – 11 мин. В медицинских учреждениях РФ продолжительность осмотра профилактического осмотра и должна составлять 60-70% от нормативного, т.е. не более 10 минут;

- локализация: прием в поликлинике, в приемном отделении больницы, посещение на дому и др. кардинально отличаются друг от друга. Дискурс отделения неотложной помощи ярко демонстрирует влияние фактора времени на коммуникацию и на различия восприятия времени врачом и пациентом. Врачи быстро двигаются, говорят и переключают внимание, а пациенты, в основном, ждут, не получая достаточной информации [15];

- модель интеракции. Одновременное существование биомедицинского и биопсихосоциального подходов изменили содержание и потенциальную длительность консультации, содержащую элементы различных моделей интеракции. Сравнимая социальную организацию интеракции между пациентом и врачами с «двуликим Янусом» (Janus-faced character of medical interaction). Paul ten Have утверждает, что эта организация есть результат взаимной адаптации, в которой существуют как постоянные паттерны, основанные на процедурах, конвенциях и интеракционной «логике», так и многочисленные вариации [17]. Следовательно, при составлении образовательной программы следует точно определить, какая модель профессионального общения будет актуализирована, и в какой конкретной стране данная профессиональная культура поведения будет признана нормой. При обучении российских студентов английскому языку, иностранных студентов и специалистов на русском языке, требуется ориентация на нормы и ценности не только российской, но и европейской, американской культуры профессионального общения, что отвечает потребностям межкультурного общения в любой стране.

Мнения относительно того, что является хорошей консультацией, различны, но и врачи, и пациенты эффективными консультациями считают те, в которых доктора признают и отвечают на проблемы и тревоги пациента, поэтому важно акцентировать внимание на обучение тем речевым навыкам и умениям, которые способствовали бы пониманию врачом представлений, желаний, убеждений пациентов, приводили бы к согласованным решениям при активном вовлечении пациента в консультативный процесс, т.е. к пациент-центрированным моделям коммуникации, а т. к. такая модель требует больше времени, то медицинскими сообществами постоянно предпринимаются попытки изменить время приема врачей общей практики или обучить пациентов и врачей эффективной коммуникации.

Знание о временных нормах и ограничениях, условиях и факторах, определяющих успех или неуспех в реальной, естественной коммуникации, позволяет правильно моделировать контекст профессиональной деятельности при разработке

учебной коммуникативно-речевой ситуации, ролевой игры, проблемной задачи, проекта для обучения студентов и специалистов управлению временем. Перечень описанных типичных, а не придуманных преподавателем проблем, приводящих к дефициту времени, дает возможность разработать комплексы упражнений для развития и совершенствования у студентов общих коммуникативных компетенций, в частности, лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной, а также общекультурных компетенций, связанных с регуляционно-организационными и компенсаторными компетенциями.

В качестве вариативных условий моделирования коммуникативно-речевых ситуаций можно предложить *внешние и внутренние* причины, приводящие к нехватке времени. К внешним объективным причинам, помимо перечисленных выше (место и тип учреждения, модели интеракции, принятые в данном сообществе, нормативы времени), можно отнести неправильно составленный график, перерывы, неотложные (срочные) вызовы, отсутствие записей, или слишком большое количество записей в документах, телефонные звонки, на которые нужно ответить, присутствие третьих лиц и др. Причины, связанные с пациентом - это не только возраст и образование пациента, но и темперамент, состояние депрессии или стресса, наличие сложной проблемы, коммуникативный тип пациента, например «пациент, не говорящий по сути» или чрезвычайно разговорчивый, когнитивные нарушения или проблемы, связанные с владением языком, а также опоздание, присутствие родственников, соблюдение пациентом религиозных традиций и др. Внутренние (субъективные) причины, касающиеся самого врача, которые приводят к нехватке времени (помимо пола, возраста, образования, специальности, индивидуального стиля общения) - стрессы, усталость, депрессия, волнение или раздражение, вызванные предыдущим больным, собственными проблемами и т.д., владение информационно-коммуникативными умениями, компьютерная грамотность.

Умения, необходимые для экономного использования времени, заключаются в более точном, интенсивном использовании вербальных и невербальных средств общения. Каждый из этапов консультации (фаз диалога), т.е. контактоустанавливающий; сбор информации (жалоб больного; анамнеза настоящего заболевания; анамнеза жизни; исследование пациента); предоставление информации (объяснения и планирования лечения, рекомендаций) и завершения консультации имеет свои ресурсы экономии времени за счет совершенствования общепрофессиональных коммуникативных умений.

В процессе опытного обучения эффективность диалога достигалась через жесткую минимизацию количества диалогических единств и регламентированность содержания и структуры макродиалога «Медицинская консультация». Это микродиалоги различных функциональных типов: диалог-

презентация, диалог-расспрос, диалог-объяснение, диалог-информирование, диалог-сообщение диагноза, диалог- планирование лечения, диалог- получение информированного согласия, диалог-прощание. Однако следует отметить, что любая фаза врачебной консультации, представленная в алгоритмизированном виде, теряет главные, специфические характеристики институционального медицинского дискурса: диалог-беседа превращается в диалог-допрос, лишенный моделирующих медицинский дискурс моральных и нравственных законов, правил медицинской этики и деонтологии, гуманного отношения к человеку [2].

Чтобы приобрести черты пациент-центрированности, диалогическое взаимодействие должно выполнять не только информационно-коммуникативную и регуляционно-коммуникативную функции совместного выявления истины или принятия решения, но и эмотивно-эмпатийную функцию, требующую умений активного слушания, оценки эмоционального состояния, выявления идей, тревог, ожиданий пациента, невербального поощрения говорения, подбадривания, сочувствия, прикосновения, т.е. умений положительно-окрашенного эмоционально-эмпатийного взаимодействия. При обучении иноязычному общению средства эмоционально-эмпатийного воздействия на пациента вводятся постепенно: сначала в ситуациях социально-бытовой сферы общения, затем на основе предлагаемых правил и алгоритмов стандартизованного общения рутинной медицинской консультации, а затем в ситуациях, требующих специальных профессиональных коммуникативных умений, например «Сообщение диагноза», «Получение информированного согласия на оперативное вмешательство». На эмпатическое слушание и демонстрацию эмпатии врач может потратить от 30 до 60 секунд, но в конечном счете это приводит даже к экономии времени консультации.

Умение пользоваться языком невербального общения - исключительно важный компонент социокультурной, социолингвистической и компенсаторной компетенций, актуальный в условиях недостаточной лингвистической компетенции, межкультурного общения и дефицита времени. Важным средством языковой экономии являются мимика и жесты, движение глаз, изменение позы коммуникантов, часто заменяющие или дополняющие речь. Их преимуществом является возможность регулировать диалог без прерывания собеседника: кивок головы, недоуменный взгляд, прикосновение заменяют собой вербализованные мысли и эмоции [18, 19]. Жесты экономят время при описании симптомов или медицинских процедур: дейктическими жестами врач определяет для пациента его пространственную ориентацию – место, куда он должен встать, сесть или лечь; направляет взгляд больного на участок рентгеновского снимка при объяснении диагноза или на схему предстоящей операции, представленную на рисунке; иллюстративными жестами очерчивает форму органа; регу-

лирующими жестами останавливает поток высказываний пациента и т.д.

Фонационные и паралингвистические средства - тон голоса, интонация, молчание, паузы являются важными коммуникационными техниками для того, чтобы выявить все проблемы пациента.

Помимо поведенческих процессуальных умений контроль времени достигается также совершенствованием базовых лингвистических компетенций: лексической, семантической, грамматической, фонологической.

Фонологическая компетенция обеспечивает четкость в произнесении слов, соблюдение артикуляционно-акустических характеристик речи, предупреждающее повторы и переспросы. Лексическая и семантическая компетенции предполагают знание «языка врача» и «языка пациента», т.е. умение уместно использовать медицинскую терминологию, способность отказаться от медицинских терминов, сокращений, жаргонных словечек, умение давать немедленное пояснение фразеологизмов и эвфемизмов. Грамматическая компетенция позволяет использовать простые, короткие и эллиптические предложения, открытые и закрытые вопросы для уточнения, краткие формы ответа, этикетные выражения, клишированные фразы и дискурсивные маркеры для ограничения времени говорения пациента. Ряд спорных моментов, касающихся употребления дискурсивных маркеров, тем не менее, не умаляет их роли в структурировании диалога, придания ему динамизма, контроля инициативы и смены ролей говорящего и слушающего.

Дискурсивная и прагматическая компетенции делают возможным соблюдение стандартизированных моделей (алгоритмов) для каждого этапа консультации в соответствии с локальными задачами и стратегическими целями – получением информации для постановки диагноза, информированием пациента с целью принятия общего решения по лечению, установлением и поддержанием отношений для достижения приверженности пациента к лечению [20]. Для этого необходимо владение комплексными умениями активного слушания, правильного ведения расспроса для выявления причин визита и основной проблемы (жалобы), осуществления контроля понимания и выяснения ожиданий пациента, соблюдения правильной последовательности в ведении диалога, обобщения в конце каждой фазы диалога, ведения переговоров для согласования решения, завершения консультации, эмотивно-эмпатийной регуляции общения и рядом других групп умений.

Информационно-ориентировочной основой коммуникативно-речевого взаимодействия служат составленные врачами алгоритмы, наборы клишированных формул для врача и пациента, опросники и анкеты для пациентов и врачей, схемы и таблицы, позволяющие студентам с недостаточными фоновыми знаниями, или недостаточной коммуникативной компетентностью в минимальной, но корректной форме, строить диалог.

Заключение. Таким образом, исследования дискурса врачебной консультации с точки зрения

его хронотопа как пространственно-временной категории, доказали влияние фактора времени на эффективность коммуникации между врачом и пациентом, что обуславливает потребность в обучающих технологиях, направленных на выработку умений контроля времени через развитие и совершенствование общих, общепрофессиональных и специальных коммуникативных умений общения как взаимодействия.

В сфере практического здравоохранения фактор времени определяет выбор врачом базовых моделей общения с пациентом (от центрированных на болезни до центрированных на пациенте) и, следовательно, стратегий и тактик диалога, функционально-стилистических средств, невербальных средств, которые могут как положительно, так и отрицательно влиять на удовлетворенность врача и пациентом результатами консультации.

Помимо поведенческих процессуальных умений (умений слушания, ведения расспроса и др.) контроль времени достигается: совершенствованием базовых лингвистических компетенций; соблюдением стандартизированных и алгоритмизированных процедур сбора информации на всех этапах медицинской консультации; использованием визуальных опор (схем, диаграмм, рисунков, фотографий) при информировании, объяснении, уточнении, и обучении пациента; а также использованием паралингвистических и экстралингвистических средств (тона голоса, интонации, молчания, паузы), невербальных средств (мимики, жестов, позы), часто замещающими или дополняющими речь. Умение пользоваться языком невербального общения с учетом этнокультурного разнообразия – исключительно важный компонент компенсаторной компетенции, актуальный в условиях недостаточной лингвистической компетенции.

Многолетний опыт работы показывает, что тщательный отбор ситуаций, четкое ограничение объема высказывания, обозначение временных рамок необходимы при обучении российских и иностранных студентов, молодых врачей продуктивной профессионально-ориентированной речевой деятельности. Использование игровых, проектных и информационно-коммуникационных технологий способствуют овладению обучающимися умениями эффективной коммуникации в ситуациях, максимально приближенных к условиям реальной профессиональной деятельности.

Литература

1. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 19 декабря 2016 г. N 973н г. Москва "Об утверждении типовых отраслевых норм времени на выполнение работ, связанных с посещением одним пациентом врача-кардиолога, врача-эндокринолога, врача-стоматолога-терапевта. URL: <https://rg.ru/2017/01/20/minzdrav-dok.html> (Дата обращения: 19.01.2019).

2. Гаспарян Л.А. Обучение иноязычному устному речевому общению будущего врача в сфере

практического здравоохранения: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 . Екатеринбург 2014; – 241с.

3. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

4. Арутюнова, Н. Д. Дискурс. // Лингвистический энциклопедический словарь.–Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

5. Дейк Т. А., ван. К определению дискурса / пер. с англ. А. Дерябина. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (Дата обращения: 19.01.2019)

6. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234–407.

7. Rowland-Morin, P. A. Verbal communication skills and patient satisfaction. A study of doctor-patient interviews / P. A. Rowland-Morin, J. G. Carroll // *Eval Health Prof.* 1990. – 13. – P. 168–185.

8. Ospina N. S. Eliciting the Patient's Agenda-Secondary Analysis of Recorded Clinical Encounters / Nayky Singh Ospina, Kari A. Phillips, Rene Rodriguez-Gutierrez, Ana Castaneda-Guarderas, Michael R. Gionfriddo, Megan E. Branda, Victor M. Montori // *Journal of General Internal Medicine.* January. 2019, Volume 34, Issue 1, – P. 36–40

9. Ong L. M. L. Doctor-patient communication: A review of the literature/ L.M. Ong, J. C. J. M. De Haes, A. M. Hoos and F. B. Lammes// *Soc. Sci. Med.* – Vol. 40. 1995. No. 7. – P. 903-918,

10. Is the use of interpreters in medical consultations justified? A critical review of the literature. PASS International v.z.w. Partners for Applied Social Sciences URL: <http://www.wrha.mb.ca/staff/language/files/Article-MedicalConsult.pdf> (Дата обращения: 19.01.2019)

11. Kalbfleisch, P. J. Effective Health Communication in Native Populations in North America / P. J. Kalbfleisch // *Journal of Language and Social Psychology.* 2009. – 26. – P. 158–173.

12. Rumun A.R. Influence of religious beliefs of healthcare practice /A. J. Rumun // *International Journal of Education and Research.* Vol. 2 No. 4 April. 2014. - 37 URL : <http://www.ijern.com/journal/April-2014/05.pdf>; (Дата обращения:19.01.2019)

13. Have, P. Talk and institution: a reconsideration of the 'asymmetry' of doctor-patient interaction / Have P. // *Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis* / D. Boden, D. H. Zimmerman, eds. – Cambridge : Polity Press, 1991. – P. 138–163.

14. Turcotte, L. Ageism in the American Healthcare System / L. Turcotte // *Chrestomathy: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston.* – Charleston : College of Charleston, 2003. – Vol.2. – P. 284–298.

15. Slade, D. Emergency communication: the discursive challenges facing emergency clinicians and patients in hospital emergency department / H. Scheeres, M. Manidis, R. Iedema, R. Dunston, J.

Stein-Parbury, C. Matthiessen, M. Herke, J. McGregor // *Discourse and Communication.* 2008. – 2(3). – P. 271–298.

16. Ясько, Б. А. Психология личности и труда врача : курс лекций / Б. А. Ясько.– Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.–304с.

17. Have, P On the interactive constitution of medical encounters /Paul ten Have [Text accepted for publication in a Special issue of the *Revue Française de Linguistique Appliquée*, edited by Lorenza Mondada]. URL <http://www.paultenhavenl/Medical%20encounters.pdf> (Дата обращения:19.01.2019)

18. Roter, D. L. The Expression of Emotion Through Nonverbal Behavior in Medical Visits: Mechanisms and Outcomes / D. L. Roter, R. M. Frankel, J. A. Hall, D. Sluyter // *Journal of General Internal Medicine.* 2006. – 288. – P. 756–764.

19. Григорьева, Е. В. Обучение невербальным компонентам иноязычного общения (жестовый комплекс) /Е. В. Григорьева // *Университетские чтения – 2006. Актуальные проблемы языкознания и литературы ПГЛУ.* – Пятигорск, 2006. – С. 39–44.

20. Kurtz, S. M. Teaching and Learning Communication Skills in Medicine/ S. M. Kurtz, J. D. Silverman, J. Draper // *Oxford: Radcliffe Pub.,* 2005. – 367 p.

The Role of Communicative Competence in Time-management within the Medical Consultation **Gasparyan L.A.**

Perm State Medical University named after Academician E. A. Wagner (PSMU)

The article deals with the problem of professional communicative competence of medical professionals which is of great importance for modern vocational education and healthcare system. The aim of the work is to analyze the typical professional interaction "Medical consultation" and the communicative skills needed to manage the time of efficient communication. The importance of time management skills by means of verbal and non-verbal behavior is substantiated.

Methodology. A complex of theoretical and empirical research methods was used, including the analysis of psychological, educational, linguistic, and methodological literature; discourse analysis, modeling, testing. Experimental training and summarizing the results teaching were carried out.

The results consist in: identifying and classifying linguistic and extralinguistic factors determining the temporal characteristics of the discourse of medical consultation; identifying communication skills; developing technologies for improving communicative skills to achieve the strategic goals of time-limited standardized structured consultation.

Conclusion. The level of communicative competence of medical professional determines the outcome of professional communication as social interaction. Mastering verbal and non-verbal communication skills for time-management within medical consultation improves the general, professional and special professional communication skills for patient-centered dialogue within the phases of medical consultation. Teaching is effective if it is organized on the basis of competence-based, communicative and personal-activity approaches using interactive gaming, project, information and communications technologies.

Keywords: professional communicative competence, chronotope, discourse of medical consultation, temporal characteristics of the consultation, time management, patient-centered dialogue, communication as interaction

References

1. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation dated December 19, 2016 N 973n Moscow "On approval of typical industry norms of time for work related to a visit by one patient to a cardiologist, endocrinologist, dentist-therapist. URL: <https://rg.ru/2017/01/20/minzdrav-dok.html> (Revised: 01/19/2019).

2. Gasparyan L.A. Teaching foreign language verbal communication to the future doctor in the field of practical health care: Diss. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Ekaterinburg 2014; - 241c.
3. Verbitsky, A. A. New educational paradigm and contextual learning: monograph / A. A. Verbitsky. - M. : Issled. center of problems of quality of training, 1999. - 75 p.
4. Arutyunova, N. D. Discourse. // Linguistic Encyclopedic Dictionary. -Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. - P. 136–137.
5. Dake, T. A., van. To the definition of discourse / Per. from English A. Deryabina. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (appeal date: 01/19/2019)
6. Bakhtin, MM Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics / MM Bakhtin // Questions of literature and aesthetics. - M. : Art. Lit., 1975. - p. 234–407.
7. Rowland-Morin, P. A. Verbal communication skills and patient satisfaction. A study of doctor-patient interviews / P. A. Rowland-Morin, J.G. Carroll // Eval Health Prof. 1990. - 13. - p. 168-185.
8. Ospina NS Eliciting the Patient's Agenda-Secondary Analysis of Clinical Encounters / Naykky Singh Ospina, Kari A. Phillips, Rene Rodriguez-Gutierrez, Ana Castaneda-Guarderas, Michael R. Gionfriddo, Megan E. Branda, Victor M. Montori // Journal of General Internal Medicine. January. 2019, Volume 34, Issue 1, - P. 36–40
9. Ong L. M. L. Doctor-patient communication: A review of the literature / L.M. L.Ong, J.C. J. M. De Haes, A. M. Hoos and F. B. Lammes // Soc. Sci. Med. - Vol. 40. 1995. No. 7. - p. 903-918,
10. Is it necessary to justify? A critical review of the literature. PASS International v.z.w. Partners for Applied Social Sciences URL: <http://www.wrha.mb.ca/staff/language/files/Article-MedicalConsult.pdf> (Date of appeal: 01/19/2019)
11. Kalbfleisch, P.J. Kalbfleisch, P.J. // Journal of Language and Social Psychology. 2009. - 26. - p. 158–173.
12. Rumun A.R. Influence of religious beliefs of healthcare practice / A. J. Rumun // International Journal of Education and Research. Vol. 2 No. 4 April. 2014. - 37 URL: <http://www.ijern.com/journal/April-2014/05.pdf>; (Date of appeal: 01/19/2019)
13. Have, P. Talk and institution: a doctor of patient-patient interaction / Have P. // Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis / D. Boden, D. H. Zimmerman, eds. - Cambridge: Polity Press, 1991. - p. 138–163.
14. Turcotte, L. Age of the American Healthcare System / L. Turcotte // Chrestomathy: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston. - Charleston: College of Charleston, 2003. - Vol.2. - p. 284–298.
15. Slade, D. Emergency communication: the discursive challenges facing emergency clinicians and patients in hospital emergency departments / H. Scheeres, M. Manidis, R. Iedema, R. Dunston, J. Stein-Parbury, C. Matthiessen, M. Herke, J. McGregor // Discourse and Communication. 2008. - 2 (3). - P. 271–298.
16. Yasko, B. A. Psychology of the personality and labor of a doctor: a course of lectures / B. A. Yasko. - Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. – 304c.
17. Pavement of the Appliquée, edited by Lorenza Mondada. URL <http://www.paultenhaven.nl/Medical%20encounters.pdf> (Revised: 01/19/2019)
18. Roter, D.L. The Expression of Emotion Through Nonverbal Medical Visits: Mechanisms and Outcomes / D.L. Roter, R.M. Frankel, J.A. Hall, D.Sluyter // Journal of General Internal Medicine. 2006. - 288. - p. 756–764.
19. Grigorieva, E. V. Teaching non-verbal components of foreign language communication (gestural complex) / E. V. Grigorieva // University readings - 2006. Actual problems of linguistics and literature PSLU. - Pyatigorsk, 2006. - P. 39–44.
20. Kurtz, S.M. Teaching and Learning Skills in Medicine / S.M. Kurtz, J. D. Silverman, J. Draper // Oxford: Radcliffe Pub., 2005. - 367 p.

Развитие правосознания студентов педагогического вуза

Гатаев Анзор Сайд-Альвиевич

кандидат педагогических наук, Чеченский государственный педагогический университет, anzor-74@mail.ru

В статье рассматривается проблема развития правосознания студентов педагогического вуза. Акцентируется внимание на то, что учитель, обладающий развитым правосознанием на уровне всех его структурных элементов, способен стать активным носителем правовой культуры, участвовать в совершенствовании правового государства и гражданского общества, укреплении законности.

Учитывая важность теоретических правовых знаний, указывается на необходимость их применения на практике, что существенно влияет на предпосылки формирования высокого уровня правового сознания.

Отмечается, что правосознание личности является сложным, многогранным, полиструктурным образованием, и поэтому при формировании правосознания личности будущего учителя раскрываются все ее функциональные элементы: правовую психологию, правовую идеологию и правовую установку.

В ходе анализа указанной проблемы установлено, что формирование правового сознания будущего учителя приобретает весомое значение, ее решение связано с поиском новой парадигмы развития образования в вузе, с задачами модернизации высшего педагогического образования, внедрением современных инновационных информационно-коммуникационных технологий правового обучения.

Ключевые слова: правосознание, студенты, будущий учитель, правовые знание, правовая психология, правовая идеология, правовая установка, личностно-профессиональная модель.

Проблема формирования личности учителя на всех этапах развития общества занимает доминирующие позиции. Особое значение в современных условиях цифровизации образования, рыночной экономики приобретают вопросы, связанные с утверждением правовых ценностей и правосознанием будущих учителей. Одним из важнейших показателей культуры педагога является уровень развития его правового сознания, определяющийся гражданской и социально-правовой активностью, а также готовностью участвовать в укреплении законности и правопорядка.

Как указано в статье 1 Конституции Российской Федерации, Россия – демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления [7]. Свободам человека в Конституции РФ посвящена глава 2 «Права и свободы человека и гражданина». При этом, правовое государство невозможно без развития и правосознания населения. Недостаток правовых знаний и умений ими пользоваться приводят к снижению уровня правового развития общества. В данном аспекте необходимо уделять особое внимание формированию правосознания студенческой молодежи. Процесс подготовки специалиста в высшем учебном заведении предоставляет ему возможность выбора разнообразных, альтернативных форм получения знаний. На основании вышеизложенного следует констатировать, что актуальность изучения развития правосознания студентов обосновывается и в новой цели образовательного процесса – ориентации на личность, для которой ценностью становится не знание, а самореализация, как возможность раскрытия профессионального и личностного потенциала.

В данном контексте, несомненно, велика роль учителя, который формирует правовое сознание и прививает правовую культуру. Формирование правосознания подрастающего поколения является неотъемлемой частью профессиональной деятельности учителя [4]. Развитие правового общества в целом зависит от качественной подготовки молодежи к реализации поставленных задач, к жизнедеятельности в условиях быстро меняющейся реальности. Таким образом, именно учитель должен и способен на базе имеющихся знаний о правовой культуре и правосознании транслировать их подрастающему поколению. Кроме того, учитель является активным участником совершенствования правового государства и гражданского общества и укрепления законности.

На процесс формирования правового сознания влияют как объективные, так и субъективные факторы. Среди субъективных факторов выделяются:

- внешние, под влиянием которых происходит социализация личности. К ним следует отнести институты правовой системы, национальные и социальные группы, различные неформальные объединения;

- внутренние, связанные непосредственно с развитием личности и характеризующие индивидуально-психологические качества человека, а также процесс формирования мировосприятия норм права.

Вопрос определения правосознания личности является сложным. Трудность заключается в первую очередь в том, что правосознание личности многие ученые рассматривают как многогранное, полиструктурное образование. Именно поэтому при формировании правосознания личности будущего учителя должны быть учтены такие ее функциональные элементы как правовая психология, правовая идеология и правовая установка [8].

В правовой психологии как сегменте правосознания доминирующие позиции занимает эмоциональный компонент, характеризующийся совокупностью чувств и эмоций и выражающий отношение индивида, группы и общества в правовых явлениях.

Правовая идеология является системой правовых принципов, идей, теорий, концепций, отражающих теоретическое осмысление правовой реальности, осознанное проникновение в сущность правовых явлений и вызывают готовность к определенной правовой поведению в результате оценки правовых явлений.

Правовая установка составляет конкретную программу поведения в определенных условиях, которая формируется из всех принадлежащих субъекту правовых знаний, оценок, мнений, настроений, привычек, навыков, ожиданий, отношений к кому-либо и чего-либо, которые переходят в интересы и стремления и внешне выражаются в поведенческих актах.

Поддерживая важность указанной структуры (Лазарев В.В. [9], Климова Г.П. [6]), считаем необходимым ввести внутренний духовно-правовой императив, как неотъемлемую составляющую правосознания личности [9, с. 184-187].

Учитывая мнение ученых о том, что человек не может руководствоваться в сфере правового регулирования только рациональным мышлением, требует внимания проблема развития правовых чувств, поскольку эмоциональная окраска существенно влияет на уровень правового сознания и правовой характер поведения личности [1].

Правосознание и его формирование обусловлено взаимодействием социальных и индивидуально-психологических факторов и требует длительного времени.

Это объясняется тем, что проще изменить внешние условия существования и жизнедеятельности человека и управлять ее формальной поведением, чем изменять собственные ориентиры и

брать на себя ответственность за выбор своей социальной позиции и жизненной концепции.

Профессиональное самосознание как составляющая правосознания личности может быть сформирована в условиях, когда будущий учитель активно вступает в практическую общественно-педагогическую деятельность. Профессиональная педагогическая правовая компетентность формируется в период педагогической практики в условиях общеобразовательной школы, где учитель выполняет учебно-воспитательную функцию, развивая в учениках правовые знания, умения и навыки, воспитывает правовую культуру и социальную активность. Студенты учатся применять психологически-педагогические методы воздействия на сознание учащихся. Профессиональная педагогическая деятельность связана с такими нравственно-духовными представлениями как гуманизм, любовь к детям [3]. Постоянное их соблюдение является необходимым условием формирования педагогического мастерства и педагогической техники личности будущего специалиста. Важным фактором воспитания правомерного поведения является воздействие на сознание методами правового воспитания.

Фундаментом профессионального роста будущего учителя является правовое сознание, которое осуществляется на основе целенаправленно сформированной познавательной профессиональной потребности личности специалиста в постоянном пополнении и обновлению правовых знаний, умений и навыков с помощью разнообразных источников, современных компьютерных информационных технологий.

В процессе формирования правосознания необходимо учитывать психологические факторы, влияющие на развитие важных структурных элементов правосознания: на уровень духовно-нравственной устойчивости, что определяет способ ориентации личности в системе общечеловеческих ценностей и гуманистических идеалов, жизненную позицию, при которой поведение человека, в том числе и правомерное, детерминируется общественно-полезными целями и мотивами [10, с. 177-185]. При достаточно высоком уровне сформированности правосознания возникает морально-духовный иммунитет в отношении негативных воздействий и факторов, которые проявляются в способности человека изменять внешние обстоятельства, так и собственное поведение.

Основным аспектом данной проблемы является необходимость учета желание личности добросовестно выполнять требования норм права, потребность в правовом самообучении. В данном случае речь идет, прежде всего, о решении проблем мотивации, поощрения будущего педагога к участию в социально-правовой жизни, педагогической деятельности, то есть о введении системы ценностных, а не принудительных мотивов правовой социализации [5]. Эффективность этого процесса зависит от степени сформированной личностной ответственности будущего специалиста за результат социального поведения, как субъекта

обучения в условиях вуза и субъекта различных правовых, отношений на современном этапе создания государства.

Формирование у студента-будущего учителя правосознания начинается с первых дней обучения в условиях вуза. Глубина правовых знаний и формирования педагогического мастерства в структуре личности будущего учителя является залогом воспитания правовых убеждений будущего специалиста. Убеждения представляют собой стимулирующий мотив воли и деятельности личности. Они зависят не только от объема знаний, но и от правопонимания и осознание действительности студентом. Необходимым этапом в формировании правового сознания является трансформация знаний и убеждений в установку действовать правомерно и социально активно [2].

Наличие правового поля для обучения и практических действий будущего специалиста, социально активное поведение является неотъемлемой чертой их интеллектуального развития. Формирование правового сознания, правовой культуры, как развивается на основе указанных выше факторов в значительной мере зависит от характера, темпа, содержания процесса правовой социализации молодого человека. При этом происходит этот процесс, как в условиях стихийного воздействия на человека различных обстоятельств и в условиях правового воспитания, то есть целенаправленного формирования личности, благодаря которому она усваивает основные правовые ценности, установки, убеждения. Это способствует выработке первичных моделей поведения и помогает направить человека на сознательное участие в правовой и политической жизни.

Теоретико-методологический анализ проблемы формирования правового сознания будущего учителя позволил установить, что в условиях развития гражданского общества указанная проблема приобретает весомое значение, ее решение связано с поиском новой парадигмы развития образования в вузе, с задачами модернизации высшего педагогического образования, внедрением современных инновационных информационно-коммуникационных технологий правового обучения. Психолого-педагогическая и воспитательная деятельность вузовского коллектива должна быть направлена на формирование духовного правового поля, стимулирующего правомерную деятельность.

Литература

1. Белянкова Е. И. Содержательный аспект правовой подготовки будущего учителя // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1074-1076. — URL <https://moluch.ru/archive/113/29459/> (дата обращения: 14.01.2019).
2. Бибарсова Г.Ш. Категория нормы в формировании гражданско-правового и морального сознания личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2011. № 3 (51). — С. 163-166.
3. Блинов, В. И. Аксиологические основания духовного воспитания в отечественной педагогике

конца XIX – первой трети XX в. : Монография / В. И. Блинов, А. Н. Хевронина. – М.: Прометей, 2005. – 148 с.

4. Гатаев А.С.-А., И.В. Муханова. Формирование личности будущего педагога в образовательной среде вуза / А. С.-А. Гатаев, И. В. Муханова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 321-328.

5. Калиновский Ю.Ю. Правосознание общества: генезис и современность / Ю.Ю. Калиновский. - М.: Право, 2015. - 288 с.

6. Климова Г.П. Структурно-функциональный подход к анализу правосознания // Государство и право. - 2015. -№5.-С. 45-49.

7. Конституция РФ (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ).

8. Муслумов, Р. Р. Правовое сознание личности: учеб. пособие / Министерство образования и науки Рос. Федерации, Урал, федерал, ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2013. — 84 с.

9. Общая теория права и государства: учебник / под ред. В. В. Лазарева. - 3-е изд., перераб и доп. - М.: Юристъ, 2014. - 520 с.

10. Романкевич А. В. Системный анализ структуры правового сознания студента в педагогической литературе // Молодой ученый. — 2013. — №7. — С. 421-425. — URL <https://moluch.ru/archive/54/7279/> (дата обращения: 14.01.2019).

The development of legal awareness of students of a pedagogical university

Gataev A.S.-A.

Chechen state pedagogical university

The article deals with the problem of the development of legal awareness of students of a pedagogical university. The attention is focused on the fact that a teacher with a developed legal consciousness at the level of all its structural elements is able to become an active carrier of legal culture, to participate in improving the law-bound state and civil society, strengthening the legitimacy.

Considering the importance of theoretical legal knowledge, the necessity of their application in practice is indicated, which significantly affects the prerequisites for the formation of a high level of legal consciousness.

It is noted that the legal consciousness of the individual is a complex, multifaceted, polystructural composition, and therefore when of forming the legal consciousness of the personality of the future teacher all its functional elements are revealed: legal psychology, legal ideology and legal orientation.

During the analysis of this problem it was established that of forming the legal consciousness of the future teacher becomes significant, its solution is connected with the search for a new paradigm for the development of university education, with the tasks of modernizing higher pedagogical education, and introducing modern innovative information and communication technologies of legal education.

Keywords: legal consciousness, students, future teacher, legal knowledge, legal psychology, legal ideology, legal guideline, personal-professional model.

References

1. Belyankova EI The substantive aspect of the legal preparation of the future teacher // Young Scientist. - 2016. - №9. - pp. 1074-1076. - URL <https://moluch.ru/archive/113/29459/> (appeal date: 01.01.2019).
2. Bibarsova G.Sh. Standard category in the formation of civil-legal and moral consciousness of the individual // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2011. № 3 (51). - p. 163-166.

3. Blinov, V.I. Axiological foundations of spiritual education in the national pedagogy of the late XIX - first third of the twentieth centuries. : Monograph / V.I. Blinov, A.N. Hebronin. - M. : Prometheus, 2005. - 148 s.
4. Gataev A.S.-A., I.V. Muskhanov. Formation of the personality of the future teacher in the educational environment of the university / A. S.-A. Gataev, I. V. Muskhanov // Pedagogical Journal. - 2017. - V. 7. - № 1. - p. 321-328.
5. Kalinovsky Yu.Yu. Legal awareness of society: genesis and modernity / Yu.Yu. Kalinowski. - M. : Pravo, 2015. - 288 p.
6. Klimova G.P. Structural and functional approach to the analysis of legal consciousness // State and law. - 2015. - №5.-C. 45-49.
7. The Constitution of the Russian Federation (as amended by the Laws of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation of December 30, 2008 No. 6-FKZ, of December 30, 2008 No. 7-FKZ).
8. Muslumov, R. R. Legal personality consciousness: studies. manual / Ministry of Education and Science Grew. Federation, Ural, federal, un-t. Ekaterinburg: Ural Publishing House, University, 2013. - 84 p.
9. The General Theory of Law and the State: a textbook / ed. V. V. Lazarev. - 3rd ed., Revised and add. - M. : Yurist, 2014. - 520 p.
10. Romankevich A. Century System analysis of the structure of the legal consciousness of the student in the pedagogical literature // Young scientist. - 2013. - №7. - p. 421-425. - URL <https://moluch.ru/archive/54/7279/> (access date: 01.01.2019).

Критерии отбора содержания обучения иностранному языку магистрантов педагогического направления

Кириченко Анна Михайловна.

кандидат педагогических наук. кафедра иностранных языков. ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

В данной статье автором рассматривается вопрос отбора содержания обучения иностранному языку магистрантов педагогического направления. Автор рассматривает понятие содержания обучения, формулирует критерии его отбора при обучении магистрантов на основе исследования уровня удовлетворенности качеством обучения и анализа их потребностей. Также в статье предложена примерная структура содержания дисциплины «Иностранный язык» для магистрантов педагогического направления.

Ключевые слова: содержание обучения, критерии отбора, языковой материал, кейс, коммуникативная компетентность.

Вопрос отбора содержания обучения иностранному языку в профессиональной сфере становится все более актуальной. Данной проблеме уделяли внимание Л. Е. Алексеева, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. П. Кожушко, И.А. Бредихина, С. Ю. Николаева, В. Л. Скалкин, Е. Н. Соловова, О. Б. Тарнопольский, И. И. Халеева, А. Н. Щукин, D. Brington, D. Coyle, T. Dudley - Evans, J. Harmer и др.

Следует отметить, что в настоящее время для системы обучения профессиональному иностранному языку характерна открытость, сложность, многокомпонентность и многоуровневость, содержание которых определяется потребностями общества на данном этапе его развития.

Современная практика преподавания иностранного языка характеризуется отсутствием единой точки зрения исследователей на сущность понятия «содержание обучения» профессионально ориентированному иностранному языку и критериям его отбора. И. А. Бредихина отмечает, что уровень языковой подготовки будущих специалистов должен соответствовать содержанию, структуре и организации курса профессиональным и личностным потребностям студентов [1]. Автор указывает, что для каждой профессиональной области в высшей школе должен быть конкретный курс обучения иностранному языку. С. Ю. Николаева считает, что содержание обучения иностранному языку представляет собой сложную систему, которая определяет технологии, методы, приемы и средства обучения. Конкретное наполнение данной системы обеспечивает достижение обучаемыми профессиональных целей [2].

Согласно Л. Е. Алексеевой, О. Б. Тарнопольскому эффективность процесса обучения студентов иностранному языку находится в прямой зависимости от его профессиональной направленности. Соответственно, наполнение должно быть направлено на достижение высокого уровня тех или иных профессиональных компетенций [3] [4].

D. Brinton, D. Coyle предлагают выстраивать обучение, исходя из различных аспектов конкретной специальности. Авторы выделяют следующие критерии отбора содержания обучения профессионально направленному иностранному языку:

- соответствие необходимому уровню обще-профессиональных и специальных компетенций по конкретной специальности;
- учет личного и профессионального опыта студентов;

- требования и потребности студентов в обучении иностранному языку;

- вариативность курса, исходя из потребностей конкретной группы студентов и современной социокультурной ситуации в мире [5] [6].

Структурирование содержания обучения отличается несколькими подходами.

И. Л. Бим выделяет три уровня методической организации материала в содержании обучения: 1) уровень звука, морфемы, слова, фразы; 2) уровень типичной фразы (речевого образца); 3) уровень связного текста. Базовой единицей обучения является упражнение, содержащее задачи, языковой материал, средства контроля и самоконтроля. При этом автор отмечает, что коммуникативная компетенция является интегративной и прослеживается во всех компонентах обучения [7].

В. Л. Скалкин предлагает алгоритм отбора содержания обучения на основе анализа сфер общения и определения для каждой из них набора возможных социально - коммуникативных ролей, которые обучаемые могут принять в ходе решения тех или иных коммуникативных задач. Затем необходимо осуществить подбор наиболее типичных коммуникативных ситуаций для каждой из указанных сфер и т. д.

Т. Dudley-Evans придерживается мнения о том, что необходимо включать лингвострановедческий, социокультурный материал коммуникативного характера, направленный на овладение умениями оперирования языковым материалом в различных ситуациях повседневного общения и отражающий этнокультуру носителя языка [8].

По мнению А. Н. Щукина, система содержания обучения должна содержать: объект обучения (teaching), объект усвоения (learning) и результат обучения (competence). Автор выделяет в качестве результата обучения достижение необходимого уровня языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной компетенций [9].

Результатом автор считает формирование коммуникативной компетентности, включающей лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную и профессиональную компетентности.

Обратимся к принципу отбора содержания обучения, предложенный О. Б. Тарнопольским и С. П. Кожушко. Исследователи включают два вида содержания обучения профессионально направленному иностранному языку: предметное содержание (carrier content), языковое содержание обучения (real content) с включением содержания специальных дисциплин [4].

Таким образом, отбор содержания обучения осуществляется следующим образом:

- отбор содержания коммуникативной направленности (тематика и ситуации общения);
- отбор лингвистического материала (тексты, языковой портфель);
- отбор объема знаний навыков и умений, которыми студенты должны овладеть в процессе изучения профессионально направленного иностранного языка.

По мнению J. Harmer отбор тематики содержания обучения необходимо осуществлять посредством анализа потребностей студентов [10].

Согласно позиции Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, содержание обучения должно иметь в своем составе предметный и процессуальные аспекты: первый включает овладение лингвострановедческими знаниями во всех сферах общения с целью достижения коммуникативных целей посредством языкового материала (фонетического, лексического, грамматического, орфографического); второй основан на овладении навыками оперирования языковым материалом и применения их в рамках коммуникативной деятельности [11].

Е. Н. Соловова предлагает осуществлять отбор содержания обучения согласно следующему алгоритму:

- 1) определение целей курса, тематических разделов;
- 2) формулировка тем для обсуждения, выбор ситуаций общения;
- 3) составление логической последовательности разделов, тем и подтем и их наполнения;
- 4) составление на их основе лексико-грамматического материала (языкового и речевого материала);
- 5) отбор лингвострановедческого, социокультурного материала и включение его в каждый раздел, тему;
- 6) определение источников визуальной и информационной поддержки курса [2].

Таким образом, следует отметить, что несмотря на отсутствие единого мнения, авторы рассматривают отбор содержания обучения профессионально направленному иностранному языку с точки зрения достижения основной цели обучения, предполагающей формирование способности общаться на иностранном языке в типичных профессиональных межкультурных ситуациях в пределах усвоенного программного материала ВУЗа. Соответственно, основными критериями отбора содержания обучения становятся соответствие образовательным стандартам, достижение необходимого уровня общих профессиональных потребностей студентов, межкультурная направленность, обеспечиваемая наличием лингвострановедческого и социокультурного материала.

В этой связи проведено исследование удовлетворенности студентов – магистрантов неязыкового ВУЗа качеством содержания обучения иностранному языку.

Методика исследования – опрос. Количество студентов-магистрантов: 25 чел. Направление подготовки – психолого-педагогическое образование.

Согласно проведенному анкетированию, 65% студентов считают, что при отборе содержания обучения необходимо учитывать коммуникативную направленность иноязычного материала в рамках профессиональной среды. Магистранты объясняют данную позицию тем, что знание иностранного языка позволяет им активно принимать участие как в личностном, так и профессиональном обще-

нии с носителями языка. Тем не менее, 55 % студентов указывают на достаточно низкий уровень развития их навыка иноязычной коммуникативной компетенции, объясняя это низким качеством методической организации учебного процесса, недостатком «реальности» изучаемых тем, ситуаций общения, отсутствием новизны. 25 % респондентов полностью не удовлетворены: магистранты выбрали следующие варианты «ориентированность учебного процесса на чтение и перевод информации, а не на коммуникацию», «недостаточные практические знания», «наличие языкового и психологического барьера», «отсутствии реальных ситуаций общения (все тексты адаптированные)», «не привлекаются современные технологии (Интернет, Skype, различные языковые платформы)». 60% студентов отметили, что существующей подготовки недостаточно для развития навыка коммуникативной компетенции на иностранном языке, при этом причины были следующие: «недостаточные базовые знания иностранного языка в области грамматики, лексики» (25%), «недостаточные лингвострановедческие знания» (25%), «недостаток коммуникативных умений» (45%). 15% магистрантов удовлетворены процессом обучения с целью развития коммуникативной компетенции, объясняя это предоставленными возможностями для саморазвития.

Студенты назвали различные цели осуществления коммуникативной деятельности на иностранном языке:

- профессиональные: 65% студентов выбрали варианты «карьера», «работа за рубежом», «фриланс на международном уровне», «общение в социальных сетях», «возможности в будущем»;

- ориентированность на сотрудничества – у 35% опрошенных; они выбрали варианты «понимание культуры носителей языка», «возможность понимать широкий круг информации на иностранном языке», «понимание менталитета носителей языка», «понимание профессиональной терминологии носителей языка» (при чтении научных статей, блогов, форумов на иностранном языке).

Магистранты отметили, что наиболее предпочтительными формами обучения являются работа в мини-группах (65%), проектная работа (45%), разработка и участие в научных исследованиях (35%), кейсовые задания (95%). Обучение лексике и грамматике по мнению большинства магистрантов (80%) целесообразно оставить на самостоятельную изучение, на занятиях необходимо практическое применение лексического и грамматического материала.

На основе выявленных потребностей студентов-магистрантов, а также уровня их удовлетворенности качеством содержания обучения иностранному языку были выявлены следующие критерии отбора содержания обучения студентов-магистрантов по данному направлению.

1. Актуальность языкового, лингвострановедческого и социокультурного материала.

2. Отражение в курсе разделов, тем в соответствии с необходимым уровнем общепрофессио-

нальных и специальных компетенций по конкретной направлению подготовки.

3. Реалистичность и универсальность коммуникативных ситуаций, акцентирование внимания на профессиональные и личностный опыт студентов.

4. Полнота информации при описании темы, кейса, ситуации с указанием различных факторов, условий, данных.

5. Коммуникативная направленность, представленная в форме проектов, исследований, групповой работы, обсуждения, деловых игр.

6. Ориентированность на профессиональную межкультурную коммуникацию со сверстниками.

В этой связи целесообразно разработать серию учебно-методических пособий, включающих:

- языковой материал для самостоятельного изучения (лексика, грамматика, фонетика, орфография) с различными видами упражнений: имитационные, трансформационные, переводные, коммуникативные;

- сборник кейсовых заданий и мини-задач профессиональной направленности. Кейсовые задания могут включать такие темы как “Interview for a position in an international company”, “Business trip abroad”, “Meeting with a foreign colleague”, “Choosing career” и др. Например, по теме «Interview for a position in an international company» эффективным будет организация работы в мини-группах. Студенты в мини-группах формулируют вопросы для кандидата, касающиеся участия в различных психологических тренингах. Например: Have you ever participated in psychological training? What training programmes did you participate? What training programmes are necessary for the staff of our company and why? Вопросы, касающиеся предыдущего опыта работы, например, для определения психологической подготовки кандидата, его мотивации: How to control irritation? What would you do if you were accused in calumny? Вопросы, касающиеся управления подчиненными, например, What tasks are you in charge of? What questions do you discuss at the meeting with your colleagues? Вопросы, касающиеся личностных характеристик, например, How often are you late? When do you feel frustrated?

В программу также целесообразно включить сборник проектов и исследований, содержащий тематические, отражающие профессиональную деятельность по специальности, включающий такие темы как “the Rules of Security in the Internet”, “Some Tips of being Patient with Teenagers”, “How to Teach via the Internet”, “When Teasing Becomes Bullying” и др. Тексты для чтения подбираются в рамках специализации магистров, к которым подобраны лексико-грамматические упражнения. Например, текст по употреблению конструкций в страдательном залоге (Passive Voice) на основе текста “Psychological Effects of Bullying on Kids and Teens”.

Таким образом, современное обучение профессиональному иностранному языку магистрантов в ВУЗе в своем содержании должно отражать практичность, коммуникативность, новизну, реальность ситуаций, возможность использования со-

временных технологий и вариативность, обеспечивающие коммуникативную направленность, ориентированность на межкультурную коммуникацию, а также достижение необходимого уровня обще- профессиональных и специальных компетенций.

Литература

1. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. - Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. - 104 с.

2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. - М.: АСТ: Астрель, 2008. - 272 с.

3. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: [метод. пособ.] / Л. Е. Алексеева. — СПб.: Филологический фак-тет СПбГУ, 2007. - 136 с.

4. Tarnopolsky O. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London : Versita, 2012. – 254 p.

5. Brinton D. M. Content-based second language instruction / Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. - NY: Newbury House Publishers, 1989. - 241 p.

6. Coyle D. CLIL - a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle // Encyclopedia of language and education. Vol. 4: Second and foreign language education. - New York, NY: Springer, 2007. - P. 97-111.

7. Волкова Е. А. Категория «содержание обучения» в системе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка и культуры // Молодой ученый. 2014. №8. С. 772-775. - URL <https://moluch.ru/archive/67/11413/> (дата обращения: 22.01.2019).

8. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. - Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. - 301 p.

11. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006, - 480 с.

10. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. - [3rd ed.]. - Essex: Pearson Education Limited, 2004. - 371 p.

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

The criteria for selection of the content of foreign language teaching of Master's degree students of teacher training programme

Kirichenko A.M.

Stavropol State Pedagogical Institute

In this article the author discusses the issue of selecting of the content of foreign language teaching for Master's degree students of teacher training programme. The author examines the concept of learning content, formulates the criteria for its selection in the training of undergraduates. It is based on the study of the level of satisfaction with the quality of education and analysis of their needs. The approximate structure of the subject "Foreign Language" for Master's degree students of teacher training programme is suggested too.

Keywords: training content, selection criteria, language material, case, communicative competence.

References

1. Bredikhina, IA Methodology of teaching foreign languages: Teaching the main types of speech activity: studies. manual / I. A. Bredikhina; M-Education and Science Ros. Federation, the Urals. feder. un-t - Ekaterinburg: Publishing house Ural. University, 2018. - 104 p.
2. Solovova, E. N. The Method of Teaching Foreign Languages: A Handbook for Students ped. universities and teachers / E. N. Solovova. - M. : AST: Astrel, 2008. - 272 p.
3. Alekseeva L. E. Methods of teaching a professionally oriented foreign language. Course of lectures: [method. allowance.] / L. E. Alekseeva. - SPb. : Philological faculty of St. Petersburg State University, 2007. - 136 p.
4. Tarnopolsky O. Constructivist Blended Learning Approach for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. - London: Versita, 2012. - 254 p.
5. Brinton D. M. Content-based second language instruction / Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. - NY: Newbury House Publishers, 1989. - 241 p.
6. Coyle D. CLIL - a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle // Encyclopedia of language and education. Vol. 4: Second and foreign language education. - New York, NY: Springer, 2007. - R. 97-111.
7. Volkova Ye. A. The category "learning content" in the system of teaching professionally oriented foreign language and culture // Young Scholar. 2014. №8. Pp. 772-775. - URL <https://moluch.ru/archive/67/11413/> (access date: 01.22.2019).
8. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach. - Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. - 301 p.
11. Schukin A. N. Teaching foreign languages. Theory and practice: a training manual for teachers and students. - 2nd ed., Corr. and add. - M. : Filomatis, 2006, - 480 p.
10. Harmer J. The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. - [3rd ed.]. - Essex: Pearson Education Limited, 2004. - 371 p.
11. Galskova N. D., Gez N. I. The Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and methods. Training allowance for stud. ling. un-s and com. in lang higher ped. studies. institutions / N. D. Galskova, N. I. Gez. — 3rd ed., Sr. - M. : Publishing Center "Academy", 2006. - 336 p.

Психолого-педагогические особенности процесса адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе в России

Клюшина Алёна Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», klyushina1985@mail.ru

Торгашева Марина Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», martorg@list.ru

Решение проблемы адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе представляет теоретический и практический интерес для психологии и педагогики. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности процесса адаптации иностранных студентов, раскрывается значение проблемы, предлагаются возможные пути ее решения.

Ключевые слова: адаптация; иностранные студенты; высшее учебное заведение; психолого-педагогические особенности.

Обучение в ВУЗе считается важнейшим периодом жизни, так как является периодом личностного роста и становления современного молодого человека как специалиста с высшим образованием. Для всех студентов первого года обучения проблема поиска путей успешной адаптации к изменившимся социальным условиям и новой деятельности является актуальной; ее решение требует большого напряжения функциональных систем организма [1; 2; 3].

Иностранный студент, приезжая в Россию для получения высшего образования, как никто другой сталкивается с множеством трудностей, оказывается в новой языковой, социокультурной и академической среде. Опыт работы на факультете иностранных языков и на отделении русского языка как иностранного показывает, что без специальной работы по адаптации невозможно сделать обучение иностранных студентов максимально эффективным.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении психолого-педагогических особенностей адаптации иностранных студентов к обучению в Самарском государственном социально-педагогическом университете (СГСПУ). Выборка представлена студентами, обучающимися на факультетах и отделении русского языка как иностранного СГСПУ.

Оптимизация процесса адаптации в первый год обучения иностранных студентов в вузе представляет теоретический и практический интерес для психологии и педагогики. Работая над этой проблемой, российские высшие учебные заведения стремятся обеспечить максимально быструю и успешную адаптацию иностранных граждан-первокурсников как к новой системе обучения, так и к новой системе социальных отношений.

Отметим, что первый год обучения иностранного студента в российском учебном заведении считается одним из самых проблематичных. Подтверждением этому служит ряд причин. Для начала подчеркнем, что студент попадает в незнакомую для него микро- и макросреду, он мало знает о политической, экономической и социальной системах России, о культурных традициях, о нормах и обычаях этой страны. Кроме того, иностранному студенту приходится общаться с окружающими людьми на иностранном для него языке, что вызывает дополнительные трудности при адаптации. Также известно, что при адаптации к новой среде

происходит этап социализации и адаптации личности студента. Иностранцы же студенты - это уже зрелые личности, они прошли период социализации в другой культурной среде. Кроме того, каждый из них уже имеет свою жизненную позицию, свои индивидуальные особенности, а также особенности национально-психологические, личностные, этнические, психофизиологические и т.д. [4]. Таким образом, как мы можем заметить, трудности периода адаптации различны по своему происхождению; часть из них имеет объективный характер, часть – субъективный.

Обзор психолого-педагогических работ приводит нас к выводу, что необходимость адаптации возникает при взаимодействии человека с какой-либо системой в условиях определенного рассогласования с ней, что ведет за собой некую потребность в изменениях. Выявлено, что эти изменения связаны как с самим человеком, так и с системой, с которой он взаимодействует. Необходимость в переменах становится очевидной, когда привычное для человека поведение оказывается малоэффективным, а иногда и вообще неэффективным, когда появляются затруднения, связанные с новизной условий. Мы считаем, что адаптация иностранных студентов – это сложный и многогранный процесс, который требует совместных усилий студентов, старост групп, преподавателей, кураторов академических групп, деканата, профкома студентов и, конечно же, семьи.

Анализ научных исследований последних лет показывает, что проблема адаптации иностранных студентов в настоящее время изучается на социально-психологическом, психолого-педагогическом и психофизиологическом уровнях. Однако изучены лишь отдельные стороны адаптационного процесса. На сегодняшний день до сих пор не существует четкого определения сущности адаптации как объективного и закономерного процесса, обладающего определенной структурой.

Для выявления особенностей периода адаптации иностранных студентов считаем необходимым привести определения психологов и педагогов разных лет. Так, А.В. Сиомичев (1985 г.) считает, что “адаптация – это процесс преодоления трудностей при вхождении в новую социальную среду, установления внутригрупповых отношений, а также приспособления к новым формам обучения” [5].

В свою очередь, Т.И. Ронгинская (1987 г.) пишет, что “адаптация студентов – это сложный процесс перестройки психической деятельности, и он непременно должен проявляться в изменениях уровней значений отдельных характеристик личности, в изменении взаимосвязей между ними, а также в различных соотношениях изменений в различные периоды адаптационного процесса” [6].

В работах А.К. Гришанова (1990 г.) находим такое определение: “адаптация студентов – это процесс приведения основных параметров их социальных и личностных характеристик в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студентам” [7].

По мнению В.Я. Якунина (1994 г.), “адаптация - это процесс взаимодействия человека и окружающей среды, в результате которого у человека складываются модели и стратегии поведения, соответствующие меняющимся в этой среде условиям” [8].

Считаем важным отметить, что в современном понимании адаптация чаще рассматривается не как процесс приспособления, а как процесс гармонизации при взаимодействии субъекта и среды [9; 10; 11].

На наш взгляд, два последних определения наиболее удачны при изучении взаимодействия студента и образовательной среды по той причине, что они подчеркивают активность (а не пассивность) субъекта в адаптационном процессе.

С момента открытия отделения русского языка как иностранного в СГСПУ обучение по дополнительной образовательной программе “Русский язык как иностранный” на кафедре иностранных языков прошли более 300 иностранных граждан из стран Европы (Великобритания, Франция, Германия, Испания, Италия, Венгрия, Норвегия), Азии (Турция, Китай, Вьетнам), Африки (Египет, Марокко, Алжир, Тунис, Нигерия), Латинской Америки (Эквадор, Перу, Колумбия) и ближнего зарубежья (Туркменистан). Говоря о факультетах СГСПУ, отметим, что в большей степени иностранными студентами являются граждане стран ближнего зарубежья (Казахстан, Туркменистан).

В основе нашего исследования мы применили следующие методики: выявление характерных трудностей иностранных студентов первого года обучения (Б.Г. Мещеряков), определение уровня адаптированности студентов и изучение мотивации обучения в вузе (А.А. Реан, В.А. Якунин) [12; 13; 14]

В ходе работы над настоящим исследованием мы обнаружили связь особенностей адаптационного процесса у иностранных студентов с определенными характеристиками. Для начала мы выявили мотивационные характеристики (мотивация выбора профессии и учебного заведения) у иностранных студентов первого года обучения. Было установлено, что на выбор вуза и направления подготовки повлияли такие факторы: интерес к выбираемой профессии – 59%; желание получить российский диплом о высшем образовании – 28%; пример знакомых, друзей, родственников – 9%; влияние родителей – 4%.

Из полученных результатов понятно, что большинство иностранных студентов сознательно и целенаправленно связывало свое будущее обучение именно с СГСПУ, отдавая предпочтение вузу со сформированной базой, традициями и кадровым составом. Таким образом, на наш взгляд, на момент поступления у этих студентов сформировалась положительная мотивация на обучение.

Далее мы произвели попытку определить степень удовлетворенности иностранных студентов первого года обучения выбором учебного заведения спустя два месяца. Систематизация и обобщение полученных данных позволяют констатиро-

вать полную удовлетворенность процессом обучения у 77% иностранных студентов-первокурсников. 23% студентов лишь частично удовлетворены процессом обучения.

Известно, что работа с иностранными гражданами имеет свои отличительные черты, что можно объяснить психофизиологическими особенностями; социальными факторами; культурными, религиозными, образовательными приоритетами; особенностями менталитета; национальным характером и стереотипом поведения.

По мнению Г.П.Шолоховой и И.В.Чиковой, существует три вида факторов, оказывающих непосредственное влияние на процесс адаптации иностранных студентов первого курса к обучению в российском вузе: социологический, психологический и педагогический [15]. К социологическим факторам относятся возраст студента, его социальное происхождение и тип образовательного учреждения, которое он закончил. Индивидуально-психологические и социально-психологические особенности (интеллект, личностный потенциал, направленность, положение в группе) относятся к психологическим факторам. Педагогические факторы включают уровень педагогического мастерства преподавателей, материально-техническую базу вуза, организацию учебного процесса и проч.

При опросе иностранных студентов СГСПУ мы попытались выявить основные трудности, с которыми приходится сталкиваться таким студентам. Самыми значительными были названы следующие:

- недостаточный уровень владения русским языком;
- увеличение объема учебной нагрузки;
- сложность усвоения учебных дисциплин;
- сложности в отношениях с одноклассниками и однокурсниками;
- сложности в отношениях с преподавателями;
- неумение организовать свое время для самостоятельного изучения учебного материала;
- фактор удаленности от родных и близких.

Полученные нами данные можно использовать при определении основных направлений деятельности старост, профоргов групп, преподавателей, кураторов учебных групп при разработке системы организационного, научно-методического сопровождения воспитательной и внеучебной работы с иностранными студентами первого года обучения.

Признавая, что адаптация – это многофакторный процесс, считаем важным отметить роль педагогического управления этим процессом. Одной из самых эффективных форм работы над процессом адаптации, на наш взгляд, является деятельность кураторов академических групп и преподавателей, работающих в таких группах. Таким образом, перечислим формы внеучебной работы кураторов и преподавателей учебных групп, в которых есть иностранные студенты.

Внеучебная работа с иностранцами включает несколько направлений. Одно из них – участие в культурно-массовых мероприятиях, что способствует воспитанию толерантного отношения к

представителям других культур и религий, познанию самобытной русской культуры, выявлению и развитию творческих способностей. Студенты традиционно участвуют в творческих мероприятиях, в частности, «Русская песня», «Русская сказка», в вечерах интернациональной кухни, в спортивных мероприятиях, в проведении празднований российских и международных праздников (Масленица, Новый год, Рождество). Кроме того, достаточно времени уделяется знакомству таких студентов с Самарой. Кураторы академических групп и сотрудники международного отдела СГСПУ проводят обзорные экскурсии по исторической части города, по набережной Волги, часто посещают разнообразные выставки, художественные галереи и театры.

Различные формы внеаудиторной деятельности позволяют полнее реализовывать свой потенциал кураторам групп и преподавателям (работающим в этих группах), так как способствуют получению им возможности работать с более мотивированными студентами, использовать различные методы и приемы, которые не всегда могут быть применимы в аудитории. Иностранные студенты в свою очередь, включаясь в новые формы работы, получают дополнительную возможность развивать и совершенствовать свой интеллектуальный и творческий потенциал.

Участие в учебно-воспитательных программах расширяет круг общения иностранных студентов, предупреждает межкультурную интерференцию, способствует формированию этнической толерантности. Особенно важную роль играют мероприятия, в которых участвуют не только иностранные, но и российские студенты. Такие мероприятия помогают молодым людям познакомиться, увидеть сходство и различие культур разных народов, проследить общечеловеческие ценности.

Таким образом, разнообразная и интересная внеучебная работа помогает иностранным студентам быстрее адаптироваться в новых условиях и достичь определенных успехов. В эффективном процессе адаптации иностранных студентов первого курса к условиям обучения в российском вузе заинтересованы все участники образовательного процесса – сами студенты, преподаватели (работающие с ними), руководство вуза. Успешное начало обучения поможет такому студенту в его дальнейшей учебе, позитивно повлияет на процесс построения отношений с преподавателями, одноклассниками, однокурсниками. От успешности адаптации иностранного студента первого года обучения к учебной деятельности в российском вузе зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста. Систематическая работа в этом направлении позволяет повысить не только эффективность образовательного процесса, но и имидж нашего вуза.

Литература

1. Якунин В.А. Педагогическая психология : учебное пособие. 2-е изд. СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 2000. 349 с.

2. Извольская А.А. Возрастные особенности развития личности студента как фактор адаптации к процессу обучения в вузе // Молодой ученый. 2010. № 6. С. 327–329.

3. Колмогорова Л.А. Особенности мотивации учения и адаптации студентов-первокурсников с различными типами профессионального самоопределения // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4. С. 100–103.

4. Свиридов Н.А. Адаптационные процессы в среде молодежи // Социс. - 2002. - №1.

5. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе : автореф. ... канд. психол. наук. Л. : ЛГУ, 1985. 17 с.

6. Ронгинская Т.А. Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л. : ЛГУ, 1987. 16 с.

7. Гришанов Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Кишинев : Штиинца, 1990. С. 29–41.

8. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М. : Логос, 1994. 140 с.

9. Кусакина С.Н. Психологическая готовность к обучению в вузе // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2011. № 8. С. 24–37.

10. Николаева Е.И. Сравнительный психофизиологический анализ функционального состояния студентов разных форм обучения в педагогическом вузе // Вопросы психологии. 2011. № 4. С. 24–32.

11. Смирнов С.Д. Учеба – в радость: психологические факторы успешной учебы студентов // Студенчество: Диалоги о воспитании. 2011. № 4(58). С. 9–11.

12. Новая попытка открыть скрытое опознание лиц / Б.Г. Мещеряков [и др.] // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8, № 4. С. 45–60.

13. Реан А.А. Психология личности. СПб. : Питер, 2013. 288 с.

14. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) // Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. С. 151–154.

15. Шолохова Г.П., Чикова И.В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 3(164). С. 103–107.

Psychological and pedagogical features of the adaptation process of the foreign students to the conditions of the Russian university

Klyushina A.M., Torgasheva M.A.

Samara State University of Social Sciences and Education

The solution of the problem of foreign students' adaptation to the conditions of study at the Russian university is of theoretical and practical interest for psychology and pedagogy. The article examines the psychological and pedagogical features of the adaptation process of foreign students, reveals the significance of the problem, suggests possible solutions.

Keywords: adaptation period; foreign students; higher education institution; psychological and pedagogical features.

References

1. Yakunin V.A. Pedagogical psychology: a textbook. 2nd ed. SPb. : Publ. V.A. Mikhailova, 2000. 349 p.
2. Izvolskaya A.A. Age features of the development of the personality of the student as a factor of adaptation to the learning process at the university // Young scientist. 2010. No. 6. pp. 327–329.
3. Kolmogorov L.A. Features of learning motivation and adaptation of first-year students with different types of professional self-determination // World of Science, Culture, Education. 2008. No. 4. P. 100–103.
4. Sviridov N.A. Adaptation processes among young people // Socis. - 2002. - №1.
5. Siomichev A.V. Psychological features of adaptation of students in the field of knowledge and communication in high school: author. ... Cand. psychol. sciences. L.: Leningrad State University, 1985. 17 p.
6. Ronginskaya T.A. Changes in the system of personal characteristics in the process of adaptation of students: author. dis. ... Cand. psychol. sciences. L.: Leningrad State University, 1987. 16 p.
7. Grishanov L.K. Sociological problems of adaptation of undergraduate students // Psychological and pedagogical aspects of the adaptation of students to the educational process at the university. Chisinau: Shtiintsa, 1990. pp. 29–41.
8. Yakunin V.A. Psychology of educational activity of students. M.: Logos, 1994. 140 p.
9. Kusakina S.N. Psychological readiness to study at the university // Management of pre-school educational institution. 2011. No. 8. P. 24–37.
10. Nikolaeva E.I. Comparative psychophysiological analysis of the functional state of students of different forms of training in a pedagogical university // Questions of psychology. 2011. No. 4. P. 24–32.
11. Smirnov S.D. Study - joy: psychological factors of successful study of students // Students: Dialogues about education. 2011. № 4 (58). Pp. 9–11.
12. New attempt to open the latent identification of persons / B.G. Meshcheryakov [et al.] // Experimental Psychology. 2015. Vol. 8, No. 4. P. 45–60.
13. Rean A.A. Psychology of Personality. SPb. : Peter, 2013. 288 c.
14. N. Badmaeva. Methods for the diagnosis of educational motivation of students (A. A. Rean and V. A. Yakunin, modification N. Ts. Badmaeva) // Badmaeva N.Ts. Influence of the motivational factor on the development of mental abilities: monograph. Ulan-Ude: VSSTU, 2004. pp. 151–154.
15. Sholokhov G.P., Chikova I.V. Adaptation of first-year students to the conditions of education in the university and its psychological and pedagogical features // Bulletin of the Orenburg State University. 2014. № 3 (164). Pp. 103–107.

Специфика экологического образования специалистов туристского бизнеса

Наумова Наталья Николаевна

кандидат биологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры коммерции и гостеприимства Института туризма и предпринимательства Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых.
nnaumova@iist.ru

Экологическое образование в туристском вузе имеет следующие специфические черты, связанные с особенностями профессиональной деятельности специалистов туристского сервиса: ориентация на запросы туристского рынка; тесная связь с туристской практикой; усиление этической составляющей как в содержании образования, так и в организационных формах; взаимозависимость между целями экологического и туристского образования и целеполаганием студентов как субъектов профессиональной деятельности; ярко выраженная прогностическая функция; акцентирование внимания на культурологическом компоненте содержания; преобладание интерактивных личностно-ориентированных технологий обучения.

Ключевые слова: туризм, экологическое образование, экологическая этика, педагогические технологии.

Современной туристской индустрии, быстро развивающейся и дифференцирующейся, необходимы экологически грамотные кадры, способные осуществлять на своих предприятиях экологический менеджмент, соизмерять рекреационные нагрузки с хозяйственной емкостью экосистем, разрабатывать оригинальные экологические туристские продукты и осуществлять экологическое воспитание и образование туристов. Выполнение столь разнообразных функций под силу лишь специалистам, обладающим экологической культурой и способных удерживать свою деловую активность в рамках экологического императива. В связи с высокими требованиями, предъявляемыми к специалистам туристского бизнеса, экологическое образование в системе общего образования студентов туристских вузов выдвигается в один ряд с экономическим, правовым и культурологическим образованием, выполняя системообразующую функцию. Перед российской туристской школой остро стоит вопрос разработки философско-методологических оснований, выявления специфики экологического образования на всех уровнях подготовки туристских кадров.

Как показали наши исследования, наряду с общими особенностями, характерными для всех педагогических систем, система экологического образования в туристском вузе имеет следующие специфические черты, связанные с особенностями профессиональной деятельности специалистов туристского сервиса: ориентация на запросы туристского рынка; тесная связь с туристской практикой; усиление этической составляющей как в содержании образования, так и в организационных формах; взаимозависимость между целями экологического и туристского образования и целеполаганием студентов как субъектов профессиональной деятельности; ярко выраженная прогностическая функция; акцентирование внимания на культурологическом компоненте содержания; преобладание интерактивных личностно-ориентированных технологий обучения. Остановимся подробнее на рассмотрении выявленных особенностей экологического образования специалистов туристской сферы.

Ориентация на запросы туристского рынка. Одной из проблем, сдерживающей развитие въездного и выездного туризма (в том числе и экологического) в России является сохраняющийся дефицит высококвалифицированных кадров, способных обеспечить высокое качество обслужи-

вания туристов и разработку инновационных конкурентоспособных туристских продуктов.[10] Специалист в области туризма должен иметь экологическое образование, позволяющее осуществлять маркетинговые исследования в области природного туризма, проектировать, разрабатывать и продвигать экологические и природоориентированные туристские продукты, осуществлять экологическую политику при планировании деятельности туристского предприятия, внедрять новые экологические технологии и т.п. При этом ему необходимо знать не только отечественные современные технологии, разрабатываемые и применяемые в сфере туризма, но и зарубежные аналоги.

Тесная связь с туристской практикой. Во всех ведущих туристских школах мира пятьдесят и более процентов времени в образовательных программах отводится на практическую деятельность. К тому же стремятся и в отечественном туристском образовании, так как это обеспечивает студентам "исключительную степень профессиональной гибкости" [2], необходимую в современном быстро меняющемся мире. О.В. Пирогова отмечает, что туристская отрасль представляет стремительно меняющуюся сферу экономики и студент должен обладать широким спектром практических навыков, чтобы по окончании высшего учебного заведения успешно влиться в рабочий процесс и быть достаточно конкурентоспособным. [8] Необходим отказ от модели образования, жестко ориентированной на конкретные объекты в пользу модели образования «интегрального типа, в которой цели, содержание и результаты практикоориентированного обучения формируются в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной сфере». [7] Экологическое образование в туристском вузе должно осуществляется не только стационарно, но, главным образом, на базе туристских предприятий и рекреационных территорий. В ходе учебного процесса ставятся и решаются задачи, связанные непосредственно с экологической составляющей деятельности конкретных туристских предприятий. В настоящее время в туристских вузах в ходе выполнения творческих работ различного уровня активно разрабатываются проекты устойчивых рекреационных систем, модели развития туризма в условиях особо охраняемых природных территорий, варианты экологических туров. Студенты принимают деятельное участие в реализации данных проектов. Необходимо постоянное взаимодействие с работодателями [1], при этом, наиболее эффективным для реализации практико-ориентированного экологического образования является взаимодействие туристских вузов и национальных парков.

Усиление этической составляющей. Туризм – это всегда активная деятельность в окружающей среде и социуме. Поэтому на первый план выходит опыт взаимоотношений человека с природными объектами, опыт понимания равноценности каждой личности, опыт самопознания. Этот опыт концентрируется в экологической этике, диапазон которой сегодня достаточно широк: от этики А.

Швейцера ("Я - жизнь, которая хочет жить; я жизнь, которая хочет жить среди жизни, которая хочет жить") [11] до утилитарной этики Э. Ласло ("Живи так, чтобы другие жили так же хорошо, как ты").[4] Современный специалист туристской сферы для реализации биосферных функций туризма должен быть носителем новой этики, новой системы ценностей. Становлению экологической этики способствует насыщение курсов экологической направленности интерактивными личностно-ориентированными педагогическими технологиями и непосредственное участие в экологических акциях, волонтерском движении, разработке и осуществлении экологических туров, участие в работе школ природы, экологических лагерей и экспедиций.

Взаимозависимость между целями экологического и туристского образования и целеполаганием студентов как субъектов профессиональной деятельности. Система целеполагания должна включать, наряду с профессиональными целями экологического образования, личностно значимые цели, такие как формирование представлений (и соответствующих умений, компетенций) об адаптивных способностях человека, о составляющих здорового образа жизни, о возможностях экологического мониторинга среды обитания и т.п. Наличие осознанных, личностно необходимых целей является основой формирования мотивации к изучению дисциплин экологического цикла.

Ярко выраженная прогностическая функция. Экологическое образование позволяет планировать новые способы взаимодействия человека и природы, позволяет выявлять новые ресурсы, просчитывать возможные риски и выстраивать на этой основе модель собственной профессиональной деятельности. Познанию альтернативных непрагматических способов взаимодействия с природой способствует участие студентов в разнообразной экотуристской деятельности, прежде всего в приключенческих, волонтерских и агротурах, турах естественнонаучной, этнографической, археологической направленности.

Акцентирование внимания на культурологическом компоненте содержания. Как утверждал один из основоположников российской туристики В.А. Квартальнов, именно туризм призван помогать сохранению культурного наследия, ибо "нельзя приступать к решению проблем сохранения памятников культуры и природы, не затрагивая принципиальных вопросов, связанных с развитием туризма" [2]. Эта особенность экологического образования в туристском вузе тесно связана с требованиями, предъявляемыми к личности выпускников. По мнению ведущих специалистов в области туризма, компетентный работник индустрии туризма и отдыха должен обладать широкими познаниями в области культуры и навыками общения.[10] Особое внимание уделяется рассмотрению традиционных культур, анализу пути, пройденному современной технологической цивилизацией, поскольку изучение опыта предшествующих и параллельных культур позволяет понять причи-

ны современного экологического кризиса и наметить пути его преодоления.

Преобладание интерактивных личностно-ориентированных технологий обучения, подчиненных краеведческому принципу, и соответствующей им диагностики. К интерактивным относят методы обучения, организующие процесс социального взаимодействия, на основании которого у участников возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса, либо явившееся его результатом.[6] При этом актуализируется проблема не столько педагогической деятельности, сколько рациональных отношений, взаимоотношений обучаемого и развивающих его факторов – обучающих, воспитывающих и собственно развивающих, т.е. факторов образовательной среды. Именно переход с парадигмы «педагогическая (образовательная) деятельность» на парадигму «педагогические (образовательные) отношения» позволяет радикально обновить основные проявления и аспекты образования. Данные организационные формы обладают целостным воздействием на личность обучающегося, закладывают не только прочные знания, но и развивают чувственную сферу, формируют волевые качества, способствуют становлению новой системы ценностей, расширению, углублению этических представлений, становлению корпоративного духа.[9] В эколого-туристском образовании студентов эффективны следующие интерактивные технологии: лекции со встроенными паузами, мастерские построения знания, интерактивные и ролевые игры, проектное обучение, технология погружения в природу.

Интерактивные формы обучения нужны не только в связи с содержательной составляющей экологического образования, но в первую очередь в связи с требованиями и спецификой профессиональной деятельности менеджера туристской сферы. Самыми важными чертами личности менеджера туризма являются коммуникабельность, инициативность и креативность, толерантность, умение быстро найти ключ к любому человеку, эмпатия, способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, умение видеть и находить новые профессиональные ниши, выявлять новые ресурсы (как природные, так и личностные), умение соотносить свои сиюминутные потребности со стратегией развития биосферы и общества уметь проявлять гибкость в постановке целей и возможности отказа от них. Главное внимание следует уделить развитию лидерских талантов личности, с одной стороны, и обучению слаженно работать в команде с другими, быть частью группы, с другой стороны. Это дает возможность студентам познать два принципиальных аспекта работы с людьми: принятие на себя ответственности и, уже в качестве лидера, разделение этой ответственности между членами группы.

Работа со студентами с использованием интерактивных методов обучения стимулирует деятельность самого преподавателя. Любой кто начинает работать в новых формах, очень скоро по-

чувствует вкус к непрерывному педагогическому поиску, увидит, что действительно в результате его усилий работать становится и интереснее и эффективнее, и, что самое главное, достигается эффект сотворчества, совместного построения нового знания преподавателем и студентами, вернее студентами и преподавателем.

Основной экологический принцип, лежащий в основе образования для устойчивого развития («думай глобально, действуй локально»), предусматривает обучение путем рассмотрения и решения местных экологических проблем как лично значимых и доступных для непосредственного исследования. В этом плане наиболее эффективной педагогической технологией выступает метод исследовательских проектов. Проектная технология, как и все интерактивные технологии, позволяет развивать познавательные навыки студентов, умение самостоятельно конструировать свои знания, умение ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое мышление [6]. Метод проектов позволяет при решении какой-либо проблемы интегрировать знания и умения, полученные из различных областей науки, техники, технологии. При этом каждый проект имеет "видимый результат": теоретический – решение конкретной проблемы, практический – конкретная разработка, готовая к внедрению. Выбор тем для исследований может быть самым широким, это и исследование природо- и ресурсосберегающих технологий в туристской сфере, и исследований возможности туризма в становлении экологической личности, и разработка новых туристских продуктов и программ в области экологического и сельского туризма.

Новые педагогические технологии требуют разработки альтернативных методов оценивания, способных анализировать уровень коммуникативных умений, рефлексивную культуру, сформированность эгоцентрических оценочных суждений. Ученые отмечают, что высокие требования, предъявляемые к выпускникам туристских вузов в современной конкурентной среде требуют поиска новых технологий оценки качества их подготовки.[3, 5] К таким нетрадиционным формам контроля относятся эссе, защита проекта, информационные листы по самооценке знаний, оценивание дискуссий «сторонними наблюдателями», групповые формы оценки, рейтинг-контроль, рефлексивная работа и т.п. Использование альтернативных способов оценки результативности учебного процесса важно не только для преподавателей, использующих личностно-ориентированные технологии, но, прежде всего, для самих студентов. Это возможность для них задуматься о результативности своей учебной деятельности, о степени личного образовательного успеха.

Познание особенностей экологической подготовки будущих специалистов туристской сферы позволяет определить содержание и выстроить методический аппарат экологического образования в туристском вузе, определить

условия, необходимые для достижения главной стратегической цели – воспитания экологической личности, способной реализовывать в туристской практике идеалы ноосферного общества.

Литература

1. Власова Т. И., Попов Н. Г. Взаимодействие туристского вуза с работодателями как важнейшее условие обеспечения качества образования и трудоустройства выпускников // Сервис в России и за рубежом. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-turistskogo-vuza-s-rabotodatelayami-kak-vazhneyshee-uslovie-obespecheniya-kachestva-obrazovaniya-i-trudoustroystva> (дата обращения: 18.01.2019). 2. Квартальнов В.А. Туризм: теория и практика: Избранные труды: В 5 т. Т.5: Методика профессионального обучения и подготовка по туризму в России. – М.: Наука, 2001. – 248 с.

3. Куцев Н. П., Моченов В. П., Лоншакова Н. А. Системный подход к оценке качества профессиональной подготовки студентов в туристском вузе // Вестник РМАТ. 2011. №3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-otsenke-kachestva-professionalnoy-podgotovki-studentov-v-turistskom-vuze> (дата обращения: 18.01.2019).

4. Ласло Э. М. Макросдвиг (К устойчивости мира курсом перемен), Тайдекс Ко, М., 2004.

5. Махотин Д. А. Современные подходы к балльно-рейтинговой системе оценки качества подготовки студентов в туристском вузе // Вестник РМАТ. 2011. №1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ballno-reytingovoy-sisteme-otsenki-kachestva-podgotovki-studentov-v-turistskom-vuze> (дата обращения: 18.01.2019).

6. Наумова Н. Н. Экологическое образование в туристском вузе : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 Москва, 2006 383 с.

7. Панфилова С. С. Формирование профессионально направленных компетенций студентов в туристском вузе // Вестник Московского университета МВД России. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-napravlennyh-kompetentsiy-studentov-v-turistskom-vuze> (дата обращения: 21.01.2019).

8. Пирогова О. В. Практико-ориентированное обучение студентов в туристском вузе // Интерактивная наука. 2017. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obucheniye-studentov-v-turistskom-vuze> (дата обращения: 7.01.2019). 9. Приезжева Е. М. Интерактивные формы и методы обучения студентов в туристском вузе // Вестник РМАТ. 2011. №3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya-studentov-v-turistskom-vuze> (дата обращения: 8.01.2019).

10. Смолина М. Ю. Актуальные вопросы подготовки специалистов для сферы туризма // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-spezialistov-dlya-sfery-turizma> (дата обращения: 8.01.2019).

<https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-spezialistov-dlya-sfery-turizma> (дата обращения: 8.01.2019). 11. Швейцер А. Проблемы мира в современном мире / В кн.: Благоговение перед жизнью. - М.: Прогресс, 1992.

Features of ecological education in professionals tourist business

Naumova N.N.

Institute of Tourism and Entrepreneurship, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs

Ecological education in a tourism university has the following features related to the peculiarities of the professional activities of tourism service specialists: orientation to the tourist market demands; relationship with practice of tourism activities; intensification of ethical component in the education content, and in organizational forms; relationship between the goals of ecological and tourism education and the student's goal-setting as a subjects of professional activity; actualized prognostic function; emphasis on the cultural component of the content; the prevalence of interactive student-centered learning technologies.

Keywords: tourism, ecological education, environmental ethics, educational technology.

References

1. Vlasova TI, Popov NG. Interaction of a tourist university with employers as the most important condition for ensuring the quality of education and employment of graduates // Service in Russia and abroad. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-turistskogo-vuza-s-rabotodatelayami-kak-vazhneyshee-uslovie-obespecheniya-kachestva-obrazovaniya-i-trudoustroystva> (access date: 01.01.2019).
2. Kvartalnov V.A. Tourism: Theory and Practice: Selected Works: 5 t. T.5: Methods of vocational education and training in tourism in Russia. - M.: Science, 2001. - 248 s.
3. Kushev N. P., Mochenov V. P., Lonshakova N. A. A systematic approach to assessing the quality of vocational training of students in a tourist university // Bulletin of the Russian International Mathematical Institute. 2011. № 3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-otsenke-kachestva-professionalnoy-podgotovki-studentov-v-turistskom-vuze> (appeal date: 01/18/2019).
4. Laslo E.M. Macrosdvig (Towards the sustainability of the world by the course of change), Tidex Co., M., 2004
5. Makhotin D. A. Modern approaches to the point-rating system for assessing the quality of preparing students in a tourist university // Bulletin of the RIAT. 2011. №1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ballno-reytingovoy-sisteme-otsenki-kachestva-podgotovki-studentov-v-turistskom-vuze> (appeal date: 01/18/2019).
6. Naumova N. N. Environmental education in a tourist university: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 Moscow, 2006 383 p.
7. Panfilova S.S. Formation of professionally directed competences of students in a tourist university // Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-napravlennyh-kompetentsiy-studentov-v-turistskom-vuze> (appeal date: 01/21/2019).
8. Pirogov O. Century. Practice-oriented training of students in the tourist university // Interactive science. 2017. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannoe-obucheniye-studentov-v-turistskom-vuze> (access date: 7.01.2019).
9. Priezheva EM. Interactive forms and methods of teaching students in a tourist university // Bulletin of the RIAT. 2011. № 3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya-studentov-v-turistskom-vuze> (access date: 01.01.2019).
10. Smolina M. Yu. Actual issues of training specialists for the tourism industry // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-spezialistov-dlya-sfery-turizma> (reference date: 8.01.2019).
11. Schweitzer A. The problems of peace in the modern world / In the book: Awe before life. - M.: Progress, 1992.

Моделирование процесса профессиональной подготовки будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации в Военном институте

Чумаров Газис Васихович,

адъюнкт, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, chumarov.82@mail.ru

Беловолов Валерий Александрович,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. vbelovolov@mail.ru

Беловолова Светлана Павловна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. vbelovolov@mail.ru

Леер Вадим Иосифович,

заместитель начальника учебного отдела, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Leer.v@mail.ru

Гузенко Алексей Юрьевич,

адъюнкт, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, guzenkoa_88@mail.ru

В статье проанализированы теоретико-методологические аспекты процесса профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии РФ в военном институте. Проведен научный анализ моделирования с опорой на подходы ученых практиков. Дана характеристика структурно-функциональной модели, обладающей признаками системы. Указанный процесс профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии РФ в военном институте раскрыт исходя из системного, аксиологического и деятельностного подходов. Системный подход позволил рассмотреть исследуемый процесс, как систему, включающую взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты для которой характерны целесообразность организации, наличие внутренних и внешних связей. Аксиологический подход определил необходимость воспитания у будущего офицера войск национальной гвардии РФ базовых гуманистических ценностей, без которых не возможна его качественная профессиональная подготовка. Деятельностный подход отражает предметную и технологическую сторону деятельности будущего офицера ВНГ РФ, является основополагающим аспектом при выборе методических составляющих образовательного процесса. Авторами так же определены критерии уровня профессиональной готовности будущего офицера войск национальной гвардии РФ в военном институте. Проведенное исследование позволяет рассмотреть указанный процесс с различных аспектов и показать эффективность реализации теоретически обоснованных педагогических условий.

Ключевые слова: модель, моделирование, методологический подход, аксиологический подход, деятельностный подход, система, принципы, функции, войска национальной гвардии.

В поиске подходов к повышению уровня профессиональной подготовки будущего офицера войск национальной гвардии (далее - ВНГ) РФ в военном институте, мы обратились к методу моделирования, который стал надежным инструментом для многих ученых в различных направлениях. В научных источниках моделирование раскрывается как центральный метод исследования, метод системного изучения педагогических явлений (М.Н. Ахметова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, В.Э. Штейнберг, В.А. Штофф и др.).

Для эффективного решения задач нашего исследования, по повышению уровня профессиональной подготовки в военном институте войск национальной гвардии РФ, важен теоретико-методологический подход А.М. Новикова, для которого «моделирование служит ... способом конструирования нового, не существующего ранее в практике» [1], для нас представляет интерес позиция ученого, о том, что «исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ведущей идеи их новые сочетания, делает их мысленное переконструирование, то есть моделирует требуемое состояние изучаемой системы» [1].

Вслед за А.М. Новиковым, В.Э. Штейнберг, В.А. Штоффа и др. используем моделирование в сочетании с другими методами исследования, в частности, с экспериментом. В процессе повышения уровня профессиональной подготовки в военном институте войск национальной гвардии РФ, мы использовали один из видов эксперимента – модельный эксперимент. Для нас является важным теоретико-методологический вывод А.М. Новикова о том, что «в процессе исследования включается дополнительное звено – модель, которая является одновременно инструментом и объектом моделирования, замещающего оригинал» [1].

Мы опираемся также на теоретико-методологические изыскания В.Э. Штейнберга, который считал, что моделирование «предназначено для того, чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала учебного процесса и учебной деятельности» [2].

Опираясь на метод моделирования в процессе повышения эффективности профессиональной подготовки в военном институте ВНГ РФ, учитываем также подход В.В. Краевского, рассматривающего моделирование как «воспроизведение харак-

теристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения»..

В след за Новиковым А.М. и др. рассматриваем моделирование как общенаучный метод исследования процесса профессиональной подготовки в военном институте ВНГ РФ.

В.А. Штоффа понимает модель как «такую мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [4]. (Моделирование и философия)

А.М. Новиков рассматривает модель как «вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте» [1].

При разработке модели процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте, для нас была важна позиция Б.А. Глинского и др., рассматривающих модель как независимый объект, пребывающий во взаимосвязи с изучаемым процессом и способный стать очередным компонентом в познании, обеспечивающим в ходе эксперимента необходимой информацией, экстраполирующуюся на изучаемый объект [5].

При конструировании модели процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте, мы учитывали также подход В.В. Краевского, определяющий модель как умозрительный прототип будущей педагогической деятельности, содержащий общие представления о методах, необходимых для получения наиболее приемлемых результатов [3].

Мы так же опирались на существующие в научной литературе (А.М. Новиков, В.А. Штофф и др.) разнообразные типологии моделей: по аспектам выделяют структурные и функциональные; по субстрату – идеальные, материальные; по сходству оригинала и модели – аналоговые, квазианалоговые и пр. [1,4].

Для нас важны теоретико-методологические позиции ученых (Б.А. Глинский, А.М. Новиков и др.), выделяющих этапы конструирования модели: первый – этап выбора модели из научной литературы; второй – этап актуализации знаний об изучаемом феномене, установление невозможности изучения его натуральным образом; третий – этап изучения модели процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте; четвертый – переноса полученных знаний на исследуемый процесс; пятый – этап проверки подлинности полученных сведений и описание их в системе знаний об оригинале [1,5].

Вслед за Новиковым А.М. и др. делаем вывод, что при конструировании модели профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ необходимо опираться на то, что модель должна отображать предмет нашего исследования, обеспечивать оптимальность и эффективность выявленных нами педагогических условий, сконструированной модели процесса профессиональной подготовки

будущего офицера ВНГ РФ в военном институте [6].

Соглашаясь с мнением ученых (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Н.В. Кузьмина, Э.Г. Юдин и др.), которые опираются на методологию системного подхода, считаем модель процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте совокупностью структурных компонентов, единиц, связанных функциональными отношениями, определяющими внутреннее устройство, единство и стабильность изучаемого объекта [7].

Структура (лат. *structura* – строение, расположение) Толковым словарем Ефремовой трактуется как взаиморасположение и связь составных частей, элементов чего-либо; строение; устройство, организация.

Под функцией в Философском словаре понимается внешнее выражение свойств изучаемого объекта в конкретной системе отношений. В Словаре иностранных слов термин функция (лат. *functio* – исполнение) раскрывается в качестве обязанности, круга деятельности, назначения, роли.

Для нас важны теоретико-методологические изыскания Н.В. Кузьминой. При этом под структурным компонентом модели понимается внутренняя организация элементов рассматриваемого процесса: цель, содержание процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте, организационные формы и методы, реализуемые субъектами образовательного процесса [8].

Структурная модель может быть рассмотрена, как подобие внутренней организации объекта оригинала, выступающей одной из сторон любого объекта. Такая модель является центральным объектом, к которому применяется исследовательская деятельность.

Функциональные модели представляют собой такой вид моделей, которые имитируют образ действий оригинала.

В научной литературе структурные или функциональные модели обособленно практически не используются, обычно исследователи используют смешанные модели. Это объясняется некоторыми причинами, прежде всего, комплексным и многоаспектным характером решаемых задач исследования. Н.В. Кузьмина и др. выделяют два подвида модели: структурно-функциональную и функционально-структурную.

Позиции ученых (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Н.В. Кузьмина, Э.Г. Юдин и др.) определили выбор структурно-функциональной модели процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте. Мы также основывались на мнении Б.А. Глинского и др. о соотношении структуры и функции. Ученые определяют, что «взяв за основу подобие структур, мы сможем получить надежные (либо высокой степени вероятности) функции модели и прототипа (структурно-функциональные), однако, взяв за основу подобие функций, высока вероятность, что

мы получим не достоверные, а правдоподобные выводы и результаты о сходстве структур модели и прототипа (функционально-структурные модели)» [5].

В след за Б.А. Глинским Н.В. Кузьминой, А.М. Новиковым, В.Э. Штейнберг, В.А. Штоффа и др. заключаем, что сконструированная нами модель процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте по характеру воссоздаваемых сторон является структурно-функциональной.

При определении эффективности разработанной нами структурно-функциональной модели процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте, мы опирались на критериальные характеристики, актуализированные в работах В.Г. Афанасьева как «объективное соотношение с моделируемым объектом; возможность заменять исследуемый объект на конкретных этапах работы; в период исследования способность предоставлять информацию, которая допускает опытное испытание» [1].

При конструировании модели процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте мы учитывали также: социальный и государственный заказ к современному офицеру ВНГ РФ; специфику профессиональной деятельности офицеров ВНГ РФ; особенности образовательного процесса в военном институте ВНГ РФ, а так же собственный опыт профессиональной деятельности авторов в воинских частях и подразделениях ВНГ РФ [11].

Исследование процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте определило необходимость обоснования используемых нами методологических подходов. В своих изысканиях мы опирались на выводы Б.С. Гершунского и др., что подходы к обоснованию компонентов учебно-воспитательных систем объединяют в себе методологические направления реализации образовательных концепций. Ученый справедливо трактует методологический подход как методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, в контексте которой рассматривается объект исследования [10].

В качестве методологических подходов к изучению процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военных институтах выделяем следующие: системный, аксиологический, деятельностный.

Системный подход нашел свое отражение в работах В.Г. Афанасьева, В.Н. Блауберга, Н.В. Кузьминой, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др., соглашаясь с позицией ученых, констатируем, что системный подход в нашем исследовании дает возможность получать информацию о процессе профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте и выделить системообразующие связи и отношения личности будущего офицера ВНГ РФ как объект процесса [11].

Мы исходим из предложенного авторами определения системы как единства взаимосвязанных элементов, основанных на принципах целостно-

сти.

Система (от др.-греч. – целое, составленное из частей) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов, которые образуют определенную целостность и единство.

Общие положения применения системного подхода отражены в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др.

Таким образом, опираясь на труды исследователей (С.А. Репин, Г.Н. Сериков, П.И. Третьяков, Л.В. Фирсова и др.), мы рассматриваем процесс профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте как систему, включающую взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты (мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; рефлексивный), для которой характерны целесообразность организации, наличие внутренних и внешних связей.

Следующим методологическим подходом в изучении представленного процесса является деятельностный, который находит свое отражение в научных трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, Л.Д. Столяренко, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна и др.

С.Л. Рубинштейн рассматривает деятельность как целенаправленную и активную форму взаимодействия субъекта или целой совокупности субъектов с окружающим миром [14].

Л.Д. Столяренко определяет деятельность как активное взаимодействие субъекта со средой, посредством которого он добивается сознательно поставленной цели, обусловленной его потребностями и мотивами. Ученые исследуют различные аспекты деятельности в зависимости от целей и её конкретного содержания. При обосновании деятельности С.Л. Рубинштейн выделяет в ней следующие элементы: мотив, цель, средства, социальные ситуации, результат, оценка. А.Н. Леонтьев в качестве основных компонентов деятельности выделяет мотивы, цели, условия [15].

Б.Ф. Ломов отмечает, что в общем понимании деятельность обусловлена теми или иными мотивами и направлена на достижение заданной цели. Корреляция «мотив-цель» является центральным звеном, организующим всю совокупность психических процессов и состояний, участвующих в этой деятельности [16].

В рамках предмета нашего исследования представляют научный интерес труды А.Н. Леонтьева. По мнению ученого, деятельностный подход «есть теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов» [13].

Таким образом, вслед за В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий и др. отмечаем, что деятельностный подход отражает предметную и технологическую сторону деятельности будущего офицера ВНГ РФ, является основополагающим аспектом при выборе методических составляющих образовательного процесса (форм, методов, приемов и т.д.).

Одним из базовых методологических подходов

к процессу профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте является аксиологический подход.

Мы согласны с В.А. Сластениным, Е.Н. Шияновым и др., что аксиологический подход состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. Аксиологический подход рассматривается в качестве одного из ведущих подходов в контексте гуманистической педагогики и психологии, так как он признает каждого участника образовательного процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения и создать благоприятный психологический климат [18,19].

В качестве приоритетной задачи процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ, аксиологический подход выдвигает раскрытие ценностей как сущностных сил личности, ее интеллектуального, нравственного, творческого потенциала, что выражается в способности свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных ситуациях, выбирать, осуществлять инновационные процессы [19].

Развитие социально устойчивой, гуманной, целостной личности в единстве ее внутреннего и социального потенциала является ведущей ценностью при организации процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте.

Аксиологический подход к указанному процессу проявляется в необходимости формирования системы гуманистических социально-нравственных ценностных ориентаций личности, без которой невозможно воспитание военнослужащих, а также социальное и профессиональное развитие личности. У выпускника должна сложиться законченная устойчивая система ценностных ориентаций, которая в дальнейшем имманентно будет определять его жизненный и профессиональный путь [7].

Опираясь на выше обозначенные методологические подходы рассматриваем процесс профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте как целостный, динамично протекающий педагогический процесс; как активное взаимодействие взаимозависимых и взаимообусловленных компонентов, объединенных в определенную структуру; как совокупность принципов, определяющих единую цель и концепцию деятельности, независимо от теоретического или практического характера [11].

Необходимой составной частью сконструированной нами модели профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте выступают взаимосвязанные между собой принципы: принцип развития ценностно-смысловой сферы личности будущего офицера ВНГ РФ; принцип диатропичности; принцип рефлексии; принцип координации.

Согласно энциклопедического определения, данного Е.С. Рапацевич, принцип есть руководя-

щая идея, основное правило, требование к деятельности и поведению; по «Большому толковому словарю русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова, принцип - это основное начало на котором построено что-либо; по «Толковому словарю живого великорусского языка Владимира Даля» - это научное или нравственное начало, основание, правило, основа, от которой не отступают; по «Словарю русского языка» С.И. Ожегова – это основная особенность в устройстве чего-нибудь.

Рассмотрим содержание каждого из вышеперечисленных принципов процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте.

Принцип развития ценностно-смысловой сферы личности будущего офицера заключается в субъект-субъектных отношениях, равноправном, гуманистическом, фасилитативном, но не ингибиторском взаимодействии, сотворчестве, взаимном приятии, эмоционально-интеллектуальном общении между преподавателями и курсантами. Данный принцип реализуется через диалог как форму межличностного общения «преподаватель – курсант», «курсант – курсант» [11].

Принцип диатропичности заключается в разнообразии совокупных организационных форм и методов процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте, обусловленных разной мотивацией, уровнем подготовки, индивидуальными психологическими особенностями преподавателей и будущих офицеров ВНГ РФ.

Принцип рефлексии характеризуется осознанием, осмыслением преподавателем и будущим офицером ВНГ РФ собственной позиции по отношению к результатам процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте.

Принцип координации обеспечивается согласованностью, приведением в логическую последовательность деятельности преподавателей и курсантов по достижению поставленной цели – эффективность процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте.

В целях обоснования модели профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте мы исходили из социального-государственного заказа, который находит отражение в Конституции Российской Федерации, Федеральных Законах и нормативно-правовых актах ВНГ РФ, Центрального аппарата ВНГ РФ, а также учитывали специфические особенности образовательного процесса военного института.

Центральной, системообразующей целью моделируемого процесса, является эффективность процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте. Достижение будущими офицерами ВНГ РФ более высокого, по отношению к исходному уровню профессиональной подготовки показывает эффективность проектируемой модели и реализации педагогических условий.

Модель профессиональной подготовки будущего-

го офицера ВНГ РФ в военном институте предполагает следующие этапы реализации: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап предусматривает подбор диагностического инструментария, обеспечивающего переход на уровень активного освоения содержания обучения. Производится первичная диагностика уровня профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте.

На формирующем этапе производится анализ педагогических условий для эффективного формирования указанного процесса, разрабатываются формы педагогической работы.

Содержание контрольного этапа предполагает подведение итогов формирующего эксперимента и проведение анализа первичной и контрольной диагностики [1].

Следует отметить, что на каждом из этапов процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте последовательно решаются свои специфические задачи в соответствии с целями и задачами исследования.

Целостное состояние процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте и его эффективное функционирование достигается за счет взаимной связи и взаимной обусловленности всех элементов модели с учетом влияния разнообразных факторов.

Структурные компоненты являются основными, базовыми характеристиками педагогических систем, комплекс которых определяет сам факт их наличия, а также отличает от иных, непедagogических систем. Структурный компонент модели раскрывает внутреннюю организацию элементов рассматриваемого процесса: цель, содержание процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ в военном институте, организационные формы, методы, средства реализуемые субъектами образовательного процесса. Структура несет ответственность за постоянное взаимодействие между элементами системы [19].

К функциям компонента относятся устойчивые, базовые связи основных структурных компонентов, которые возникают в процессе деятельности педагогических работников и обучающихся, обуславливая при этом развитие, движение, совершенствование педагогических систем и представляют собой способ организации работы, функции модели.

Функция необходима для осуществления особого способа поведения, способа деятельности системы в целях поддержания взаимодействия компонентов.

Структурными компонентами разработанной нами модели являются: мотивационно-ценностный; организационно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент нашей модели предполагает установку на эффективность процесса профессиональной подготовки [13].

Организационно-деятельностный компонент модели включает набор образовательных ресурсов, используемых нами для эффективности про-

фессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте и применяемые формы, методы, приемы и средства организации занятий [13].

Этот компонент выполняет обучающую (приобретение необходимых для эффективности процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте знаний и навыков), воспитательную (формирование соответствующих качеств личности, установок, ценностных ориентаций), организационную (реализация и координация программ, направленных на эффективность указанного процесса) функции.

Организационно-деятельностный компонент обусловлен организацией деятельности участников образовательного процесса, порядком их взаимодействия, организационными формами, методами, средствами, обеспечивающими эффективность изучаемого феномена, содержанием программ обучения, учебно-материальной базы; правилами, уставами, кодексами, воинскими традициями и отношений участников образовательного процесса в военном институте; автономными, интерактивными формами и методами обучения и воспитания: семинар, проблемная лекция, лекция-диалог, дискуссия, практическое занятие, семинар-исследование, семинар в виде «круглого стола», проблемная ситуация, проектное задание, моделирование ситуаций, спецкурс, игры (ролевые, деловые и др.), копинг-метод, диспут, тематический вечер, упражнение, кейс-стадия, викторина, вечер вопросов и ответов, спортивные праздники, войсковая стажировка, предметно-проблемные и военно-научные кружки, конкурс и выставка курсантских научных работ и др.; а также объектами, составляющими жизненное пространство курсантов (архитектура зданий, конструкции внутреннего дизайна, объекты-символы - памятники, барельефы, знаки, вымпелы, флаги и др.); художественными образами; объектами и символами, демонстрирующими значимость воинской дружбы и товарищества и т.д [19].

Оценочно-рефлексивный компонент модели обеспечивает установление обратной связи в ходе реализации педагогических условий, своевременное получение информации о затруднениях и достижениях. Обратная связь возможна благодаря возможности диагностирования данного процесса, оценивания его результатов, корректирования своих действий.

Оценочно-рефлексивный компонент дает возможность определить эффективность исследуемого процесса через систему критериев, соответствующих им показателей, уровней профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте. Оценочно-рефлексивный компонент нашей модели выполняет ряд функций: информационную (предоставление данных об уровне профессиональной подготовки), аналитическую (выявление затруднений, определение способов совершенствования), контролирующую (сопоставление состояния профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте с эталонными зало-

женными в цели), стимулирующую (формирование уверенности в своих силах, побуждение активности и интереса к указанному процессу), рефлексивную (стремление к переосмыслению собственного опыта, обеспечению исследовательской позиции в образовательном процессе) [6].

Для выявления уровня профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте, нами определены критерии.

Мотивационно-ценностный критерий профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте характеризует ценностное отношение к будущей деятельности; осознание важности процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте.

Когнитивный критерий дает возможность выявить уровень соответствующих профессиональных, общекультурных и психолого-педагогических знаний.

Деятельностный критерий выявляет умения и навыки в будущей деятельности.

Рефлексивный критерий профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте позволяет определить наличие умения осуществлять самоконтроль, самоанализ, осмысление приобретенного опыта, осуществление самоконтроля, самоанализа, выработка оптимальных способов достижения целей, определение новых целей и задач своей профессиональной деятельности на основе полученных результатов.

Таким образом, использование метода моделирования в ходе изучения процесса профессиональной подготовки будущего офицера ВНГ РФ в военном институте позволяет рассмотреть указанный процесс с различных аспектов и показать эффективность реализации теоретически обоснованных педагогических условий.

Литература

1. Новиков А.М., Методология научного исследования. / Новиков Д.А. – М.: Либроком. – 280 с.
2. Штейнберг В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии. М. : Народное образование, 2015. - 350 с.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики. Новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
4. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Л., 1966. – 325 с.
5. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1965.
6. Беловолов В.А., Шадрин В.А. Модель формирования готовности будущего офицера к патристическому воспитанию военнослужащих. Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 90-92.
7. Боровицкий А.М., Беловолов В.А. Моделирование Процесса Развития Коммуникативной Культуры Курсантов Военного Института Внутренних Войск МВД России. В сборнике: Правовое и духовно-нравственное воспитание российского офицер-

ства. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. под общей редакцией Р. А. Ромашова. 2015. С. 44-48.

8. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 171 с.

9. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М., 1980. – 198 с.

10. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного анализа / Г.Н. Сериков. – М.: Курган, 1997. – 464 с.

11. Пивоваров Р.В., Леер В.И., Беловолов В.А., Беловолова С.П. Моделирование процесса формирования готовности будущего офицера к воспитанию ценностей военной службы Мир педагогики и психологии. 2017. № 9 (14). С. 37-44.

12. Гершунский, Г.С. Философия образования для XXI века / Г.С. Гершунский. – М., 2002. – 508 с.

13. Рябков Д.В., Беловолов В.А. Модель формирования служебно - профессионального долга офицера у курсантов военного института войск национальной гвардии российской федерации: теоретико - методологический анализ феномена В сборнике: Современные формы, методы и технологии в педагогике и психологии. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С. 88-97.

14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1.– 486 с.

15. Рябков Д.В., Беловолова С.П., Беловолов В.А., Вабищевич А.В. Проектирование процесса формирования служебно-профессионального долга офицера у курсантов военных институтов войск национальной гвардии российской федерации – Научное мнение. 2017. № 5. С. 79-85

16. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 214 с.

17. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

18. Слостенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Слостенин. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.

19. Шиянов, Е.Н. Философско-гуманистические основания педагогики / Е.Н. Шиянов. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 80 с..

20. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Моделирование процесса формирования межэтнической толерантности курсантов. Гуманитарные проблемы военного дела. 2014. № 1 (1). С. 228-230.

Modeling the process of professional training of the future officer of the national guard of the Russian Federation in the Military institute

Chumarov G.V., Belovolov V.A., Belovolova S.P., Leer V.I., Guzenko A.Y.,

Novosibirsk Military Institute. Army General I.K. Yakovlev
The article analyzes the theoretical and methodological aspects of the process of professional training of future officers of the national guard of the Russian Federation at the military Institute. The scientific analysis of modeling based on the

approaches of scientists practitioners. The characteristic of the structural and functional model with the signs of the system is given. The specified process of professional training of future officers of the national guard troops of the Russian Federation in the military Institute is revealed on the basis of systematic, axiological and activity approaches. The system approach allowed us to consider the studied process as a system that includes interrelated and interacting components which are characterized by the expediency of the organization, the presence of internal and external relations. The axiological approach determined the need to educate the future officer of the national guard troops of the Russian Federation basic humanistic values, without which its quality professional training is not possible. Activity approach reflects the subject and technological side of the future officer of the Russian Federation, is a fundamental aspect in the selection of methodological components of the educational process. The authors also define the criteria of the level of professional readiness of the future officer of the national guard of the Russian Federation in the military Institute. The study allows us to consider this process from various aspects and show the effectiveness of the implementation of theoretically sound pedagogical conditions.

Keywords: model, modeling, methodological approach, axiological approach, activity approach, system, principles, functions, national guard troops

References

1. Novikov AM, Methodology of scientific research. / Novikov DA - M.: Librokom. - 280 s.
2. Steinberg V.E. Theory and practice of didactic multidimensional technology. M.: Public Education, 2015. - 350 p.
3. Krajewski, V.V. Methodology of pedagogy. New stage / V.V. Kraevsky, E.V. Berezhnova. - M.: Academy, .2006. -400. S.
4. Shtoff, V.A. Modeling and philosophy / V.A. Stoff - L., .1966. - 325. S.
5. Glinsky, B.A. Modeling as a method of scientific research (gnoseological analysis) / B.A. Glinsky, B.S. Gryaznov, B.S. Dynin, E.P. Nikitin. - M.: Publishing House of Moscow University, .1965. -248. S.
6. Belovolov V.A., Shadrin V.A. Model of the formation of the future officer's readiness for the patriotic education of servicemen. The world of science, culture, education. 2015. № 3 (52). Pp. 90-92.
7. Borovitsky A.M., Belovolov V.A. Modeling the Process of Developing Communicative Culture of Cadets of the Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. In the collection: Legal and spiritual and moral education of the Russian officers. Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. under the general editorship of R. A. Romashov. 2015. p. 44-48.
8. Methods of systemic pedagogical research: studies. manual / ed. N.V. Kuzmina. - L.: LSU, 1980. - 171 p.
9. Afanasyev, V. G. Systematic and Society / V.G. Afanasyev. - M., 1980. - .198 p.
10. Serikov, G.N. Education: aspects of system analysis / G.N. Serikov. - M.: Kurgan, .1997. - 464. s.
11. Pivovarov R.V., Leer V.I., Belovolov V.A., Belovolova S.P. Modeling the process of formation of the future officer's readiness to educate the values of military service. World of Pedagogy and Psychology. 2017. No. 9 (14). Pp. 37-44.
12. Gershunsky, G.S. Philosophy of education for the XXI century / G.S. Gershunsky. - M., 2002. - 508. p.
13. Ryabkov D.V., Belovolov V.A. The model of the formation of a service - professional duty officer of the cadets of the military institute of the national guard of the Russian Federation: a theoretical - methodological analysis of the phenomenon. In the collection: Modern forms, methods and technologies in pedagogy and psychology. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. 2017. pp. 88-97.
14. Rubinstein, S.L. Fundamentals of general psychology: in 2 tons. / S.L. Rubinstein. - M.: Pedagogy, .1989. - T. 1.- 486. P.
15. Ryabkov D.V., Belovolova S.P., Belovolov V.A., Vabishchevich A.V. Designing the process of forming the officer's professional-professional duty of the cadets of the military institutes of the National Guard of the Russian Federation - Scientific opinion. 2017. No. 5. P. 79-85
16. Lomov, B.F. Methodological and theoretical problems of psychology / B.F. Lomov. - M.: Science, .1984. - 214. S.
17. Leontiev, A. N. Activities. Consciousness. Personality / A.N. Leontyev. - M.: Politizdat, .1975. - 304. S.
18. Slastenin, V.A. Subject-activity approach in general and vocational education / V.A. Sweet tooth. - M.: Magister Press, .2000. -488. with.
19. Shiyonov, E.N. Philosophical and humanistic foundations of pedagogy / E.N. Shiyonov. - Rostov n / D: Publishing House of the Rostov Pedagogical University, 1997. - 80 p.
20. Sultanbekov, T.I., Belovolov V.A. Modeling the process of formation of interethnic tolerance of cadets. Humanitarian problems of military affairs. 2014. № 1 (1). Pp. 228-230.

Представление студентов педагогического вуза об имидже современного учителя

Щербакова Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, elena08041966@yandex.ru

Щербакова Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, aleks170573@yandex.ru

Представленная статья позволяет получить представление об имиджологии как научно-прикладной области научного знания, а так же о формировании имиджа современного педагога у студентов педагогического вуза. Авторы уточняют определение понятия «имидж учителя» и рассматривают его как образ, который может начинаться целенаправленно формироваться уже в вузе. В статье раскрывается ряд ключевых понятий, связанных с характеристикой имиджа учителя. Представлен анализ постоянных и временных структурных компонентов имиджа учителя. Проанализирована экспериментальная работа с будущими педагогами, которая в течение нескольких лет проводилась авторами статьи. Целью исследовательской работы было изучение представлений студентов о составляющих позитивного образа учителя. Дан анализ видов педагогического имиджа. Рассмотрены представления студентов о внешних и внутренних составляющих облика учителя. Стержневым является междисциплинарный подход к изучению проблем формирования имиджа педагога и совершенствования педагогического мастерства. Статья раскрывает ряд ключевых понятий, связанных с характеристикой имиджа педагога. Даны рекомендации будущим педагогам по организации эффективного имиджирования, определения перспектив самосовершенствования профессионального мастерства. Материал статьи вооружает всех заинтересованных лиц знанием современных представлений о том, какой должен быть современный учитель. Она может помочь студентам и учителям в совершенствовании профессионального мастерства. Статья может быть интересна и полезна студентам педагогических вузов, а также аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации, педагогам-практикам, родителям школьников.

Ключевые слова: образовательная организация, имидж современного учителя, мотивация, коммуникация, образовательный процесс, педагогическая деятельность, структурные компоненты имиджа, стили педагогического общения

Облик современной образовательной организации и эффективность ее функционирования складывается, прежде всего, под влиянием имиджа педагогов, которые в ней работают. Какой учитель нужен современной школе? Этот вопрос волновал всегда, поскольку образ педагога - это визитная карточка образовательного учреждения. Требования к профессиональному имиджу учителя диктуют общественные потребности. Однако во все времена ценятся такие качества педагога, как любовь к детям, доброта, честность, умение продуктивно общаться с детьми.

Формированием педагогического имиджа нужно заниматься задолго до начала педагогической деятельности. Наше обращение к этой теме продиктовано необходимостью обоснования природы имиджа педагога, созданию инструментов формирования его у будущих учителей. Какой же он, идеальный учитель в представлении студентов, вчерашних учеников школы? На этот вопрос мы постараемся ответить

Под имиджем педагога мы понимаем эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании учеников, коллег, родителей учеников, в общественном восприятии. [6, 7]

Педагог, имеющий положительный имидж, выигрывает не только внешне, но он более уверенно себя чувствует и успешнее работает.

В переводе с английского «имидж» - это «образ, который складывается в сознании людей и их памяти.

Исследователи рассматривают виды профессионально-педагогического имиджа. Имидж может быть: положительный, отрицательный, желаемый, корпоративный, воспринимаемый, требуемый, личностный, профессиональный, зеркальный. Привлекательный имидж педагога притягивает к себе учеников, располагает к учителю, заставляет ему доверять и прислушиваться к его советам.

Составляющими имиджа педагога могут быть:

- Визуальная - характеристика внешнего вида человека. Включает особенности телосложения человека, его лица, макияжа, одежды, прически и т.п.

- Вербальная или речевая: стилистика речи, интонация и тембр голоса, культура речи.

- Поведенческая составляющая имиджа – особенности невербального общения: манеры, поведение, мимика, жестикуляция.

- Социально-психологическая - общественные установки поведения.

В представленной статье мы рассмотрим особенности профессионального имиджа, которому должны соответствовать представители учительской профессии. Имидж педагога – это не маска. Педагог должен «быть, а не казаться». Потому что впечатление об учителе играет главную роль во взаимодействии учителя и ученика в учебной деятельности.

Попытаемся проанализировать восприятие образа «идеального» педагога в разные исторические периоды.

Представление об «идеальном» образе учителя исследовалось специалистами уже с 30-х годов XX века. В разные годы подобные исследования проводились такими авторами, как Калюжный А.А., Казаченко И.П. [1], Качалова Л.П.[2], Семенова М.А.[2], Хуррамова Г.Н.[4], Шепель В.М.[5] и др.

В 30-х годы образ «хорошего» учителя включал такие качества, как глубокое знание преподаваемой дисциплины и полное владение методикой преподавания, ровные взаимоотношения с учениками; адекватная оценка знаний учеников, умение поддерживать дисциплину. «Плохого» педагога в эти годы характеризовали такие качества, как плохое владение учебным предметом, неумение найти подход к ученикам; необъективная оценка знаний школьников.

Исследования в 40-е годы показали, что учащиеся ценят в педагоге отличное знание своего предмета, эрудированность, политическую грамотность и моральную устойчивость.

В 60-е годы ученики принимали педагога уравновешенного, авторитетного, волевого, остроумного, понимающего, требовательного.

В 70-е годы выделяли такие качества «идеального» учителя, как: ум, требовательность, организаторские способности, любовь к детям и своему предмету.

Проведенные в 90-е годы в школах Москвы исследования показали, что учащиеся видят «идеального» учителя с чувством юмора, честного, умеющего прощать ошибки учеников, трудолюбивого. А учитель с «плохой» репутацией представлялся ученикам агрессивным, угрюмым, лицемерным, нетактичным.

В 2000-е годы для учеников «хорошим» учителем был тот, кто миролюбив, весел, обладал тактом, щедростью. «Плохой» педагог недоверчив, агрессивен, угрюм.

С 2010 года по настоящее время мы проводили свое исследование оценки имиджа современного педагога среди студентов, обучающихся на факультете Иностранных языков. За этот период нами было обследовано около одной тысячи студентов. Нами проводилось анкетирование, беседы, опросы вчерашних выпускников школ. Первокурсники отвечали на наши вопросы: «Какой учитель нужен современной школе? Какие качества необходимы для овладения педагогической специальностью? Какие качества педагога Вы цените выше остальных? Каким Вы видите идеальный образ современного учителя? Какие качества не должны быть у современного учителя? Какие ка-

чества неприемлемы для педагога?». Мы давали студентам творческое задание по написанию эссе на тему: «Имидж современного педагога. Каков он?»

Анализ результатов наших многолетних исследований позволил нам выделить условно 3 основных составляющих имиджа учителя, которые представляются ученикам особо важными. Это:

1. Визуальная внешняя составляющая: манеры, походка, жесты, мимика, одежда, прическа, запах, речь и культура общения, тембр и сила голоса, пантомимика, осанка, походка и др.

2. Внутренняя составляющая включает представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, настроении, эрудиции, преобладающем эмоциональном фоне, способность к импровизации, самообладание.

3. Ментальная составляющая: организация педагогического общения, интеллект, духовная практика. [7]

Визуальная внешняя составляющая имиджа имеет особое значение на всех этапах общения педагога и ученика. Особенно она важна на первоначальном этапе взаимодействия.

Студентам задавался вопрос: «На какие моменты Вы обращаете внимание при первой встрече с педагогом?». Многие учащиеся обращают внимание на глаза учителя, его взгляд.

«Для меня самое главное в образе учителя являются его глаза. Они должны быть добрыми».

Типичные ответы на этот вопрос показывают важность и других внешних характеристик и проявлений.

«Больше всего мое внимание привлекает лицо учителя, его прическа. Мне важно, во что он одет. У женщины – учителя обращает на себя внимание грамотно сделанный макияж».

«Для меня в учителе важен его характер, манера общения с учениками, отношение к детям».

«Мне важно, как учитель разговаривает. Речь педагога – это показатель его культуры. Учитель должен уметь понятно излагать материал».

«Для меня важно, чтобы учитель ко всем относился одинаково, никого не выделял среди других, как в плохую, так и в хорошую сторону».

«Важна внешность учителя. У него должна быть мера во всем».

«Учитель должен быть всегда подтянутым и аккуратным. Его одежда должна быть, по крайней мере, чистой».

«Никогда учителя не должны повышать голос на детей».

«Учитель не должен кричать».

67% учеников признались, что при первой встрече с учителем обращают внимание на внешний вид.

20% учеников считают, что учитель должен одеваться по последней моде.

Для 75% учеников важно, как учитель выглядит вообще.

Безусловно, внешний вид учителя выступает фактором успешности осуществления педагогической деятельности в целом и признаком проявле-

ния уважение к окружающим. Именно первое впечатление об учителе создается по его одежде. Предпочтения в одежде создают представление об общем уровне культуры человека. Внешний вид учителя помогает быстро привлечь внимание учеников, создает позитивный настрой. Ведь любой учитель является примером для воспитанников.

Какие основные требования к внешнему облику учителя выдвигают ученики? Как должен выглядеть современный педагог? Анализ большинства ответов позволили нам обобщить требования к внешности учителя.

Отмечается, что одежда учителя должна соответствовать таким моментам:

- продуманность и аккуратность костюма, соответствие возрасту и особенностям фигуры;
- элегантность и стильность;
- аккуратность, опрятность и чистота;
- предпочтение отдается классическому стилю и строгой и элегантной форме;
- удобство и комфортность;
- предпочтение натуральным материалам,
- спокойные нейтральные пастельные или классические тона (бежевый, черный, белый, серый, синий, зеленый);
- отсутствие лишних деталей и слишком ярких расцветок;
- одежда не должна противоречить общепринятым нормам приличия. Недопустимы откровенные мини, слишком глубокое декольте;
- отсутствие люрекса, блесток, кожаных вставок.

Отмечаются студентами и другие важные представления о внешности педагога.

1. Учитель не должен совсем отказываться от украшений и аксессуаров, однако не нужно надевать их слишком много. Драгоценностей на учителе должно быть по минимуму, и они должны быть неброские.

2. Прическа педагога должна быть строгой, аккуратной, но элегантной. Цвет волос должен быть натуральным. Волосы должны быть чистыми.

3. Косметика на лице не должна быть слишком яркой. В ней должны преобладать сдержанные пастельные тона. Цвет лица должен быть естественным.

4. Ногти должны быть ухожены. Маникюр поддерживается в нейтральных тонах.

5. От учителя не должно дурно пахнуть. Перед работой всегда применяются водные процедуры, чтобы исключить запах пота.

Парфюмерией учитель должен пользоваться очень умеренно. Не применять резкие насыщенные запахи духов. Нужно учитывать, что у некоторых учеников может быть аллергия на запахи.

Важнейшей составляющей имиджа школьного учителя студенты называют речь педагога. Они считают речь своеобразной визитной карточкой педагога, его лицом. Речь педагога имеет такие характеристики, как тембр, высота голоса, интонации, дикция, логика и др. **Речь идеального педагога**, по мнению студентов, характеризуется сле-

дующими параметрами (мы указали процент студентов, выделивших тот или иной показатель):

- ясность, простота и доступность для понимания и восприятия (86%)
- точность и логичность, соответствие речи законам логики (9%)
- богатство, значит разнообразие используемых в речи языковых средств и выражений (65%)
- краткость и емкость, то есть отсутствие повторов, тавтологий и лишних слов, «слов-паразитов» (60%)
- чистота, отсутствие нелитературных, жаргонных, вульгарных слов и варваризмов (57%)
- живость, отсутствие шаблонов и штампов (49%)
- благозвучие, то есть ее соответствие требованиям звуковой гармонии (36%)
- знание языковых норм (70%)
- использование разнообразных образных средств эмоционального воздействия (48%)
- речевая импровизация, когда учитель не пересказывает учебный материал по тексту учебника, а может свободно импровизировать, выражая собственное отношение к высказываемому (35%)
- речевой артистизм, способность творить в речи, вызывая эмоциональный отклик, энергия, ассоциативность, выразительность, экспрессивность, грамотное использование невербального языка. Умение передать оттенки мысли и чувств, образность, интонационное богатство (38%)
- гибкость и подвижность голоса(27%)

К недостаткам в речи учителя относят следующие позиции:

- неправильное и небрежное произнесение звуков (58%)
- монотонная и невнятная речь (77%)
- неточности речи и многословие. Использование плеоназмов (68%)
- обилие неоправданных пауз в речи и интонационная невыразительность (59%)
- отсутствие владения техникой речи (45%)
- голосовые недостатки, голос: вялый, слабый, гнусавый, плохая артикуляция, слишком высокий или низкий тон, бедность звукового диапазона (66%)
- слишком быстрая или слишком медленная речь (68%).
- слишком громкая или слишком тихая речь (49%)
- использование ненормативной лексики (9%)

Напрямую влияет на создание положительного имиджа учителя **стиль его общения**. При изучении соответствующей темы в рамках дисциплины «Педагогика» мы проводили анкетирование, где был задан вопрос: « Какой преобладающий стиль педагогического общения Вы считаете наиболее продуктивным для учителя?». Ответы студентов распределились следующим образом:

- Авторитарный (95%)
- Демократический (4%)
- Либеральный (попустительский) (1%)

Видно, что ученикам импонируют самые продуктивные стили педагогического общения. Объяснение в данных развернутых ответах.

«Авторитарный стиль общения учителя нужен только для установления жесткой дисциплины в классе. Может порождать конфликты с учениками. Учитель фиксирует внимание на негативе. Не способствует развитию инициативы школьников. Учитель излишне императивен. Приказы учителя дети выполняют неохотно. Не всегда соблюдаются нормы педагогической этики и такта. Не мотивирует школьников на контакт. Тотальный контроль и недоверие. Учитель сам принимает все решения, не советуясь с учениками».

«Демократический стиль – лучший. Педагог и ученики действуют как соратники и партнеры во всех делах. Доброе отношение к ученикам. Помощь и понимание со стороны учителя. Планирование работы осуществляется педагогом совместно с учениками. Учитываются мнения учащихся при решении любого вопроса. Поощряется инициатива школьников. Поощряется развитие самостоятельности как качества личности. Ученики не боятся сделать ошибку и обсуждать с учителем любую возникающую трудность».

Либеральный (попустительский) стиль оказался наименее предпочтительным. «При стиле учитель склонен пускать все на самотек. Он равнодушен к детям. Учитель проявляет безответственность. Он самоустраняется от всех дел. Не вникает в жизнь коллектива. Не стремится создавать коллективистские отношения. К детям относится формально».

Особое внимание при оценке имиджа педагога было уделено невербальным средствам общения, когда информация передается с помощью несловесных знаков - позы, жестов, осанки, мимики, пантомимики, походки, выражения лица и глаз и др. Невербально педагог проявляет себя по отношению к детям бессознательно, поэтому оценка невербальных проявлений помогает выявить истинное отношение учителя к ученикам.

Наше исследование показало, что для учеников важна мимическая сторона общения. Они предпочитают учителя с добрым выражением лица и глаз. Улыбка педагога как ничто другое способствует установлению продуктивного контакта с детьми, вызывать их расположение. Дети по лицу педагога "читают" его настроение, отношение к себе. Хороший учитель никогда не принесет нести в класс отпечаток своих домашних проблем, неприятности с коллегами. Недаром говорят: «Глаза – зеркало души». Доброжелательный взгляд педагога должен быть обращен к детям, но не в стену, в пол или окно.

Однако чрезмерная выразительная подвижность лица, как и безжизненная его статичность, может создавать большие проблемы в общении.

Свои возможности в формировании имиджа «хорошего учителя» имеет жестикуляция. Нервные, порывистые движения педагога создают ситуацию напряжения у учеников. Использование разнообразных жестов (указания, имитации, подчеркивания и др.) может привлечь внимание учащихся. Однако, жесты должны быть сдержанными, не резкими, не размашистыми.

В последние годы появилось такое понятие, как «аромаимидж» - аромат любимых духов учителя, запах свежести классной комнаты и всего пространства школы. Учащиеся отмечают, что это остается с ними надолго. «В нашей школе всегда пахло теплым молоком и свежими ванильными булочками» - вспоминает одна ученица. Но совсем неприятные воспоминания вызывает «запах немытого тела», и «школа, которая пахнет прелыми старыми половыми тряпками и пригоревшей в столовой еды».

Правильная, достойная осанка, красивая походка, постоянная собранность говорят ученикам о том, что учитель знает, может, и уверен в своих силах и знаниях. А сутулость, всегда опущенная голова, безжизненные руки свидетельствуют о слабости и неуверенности в себе.

Ученики замечают, что учителю нужно уметь правильно стоять перед учениками. Когда учитель на уроке качается взад-вперед, переминается с ноги на ногу, постоянно крутят в своих руках мелкие предметы, почесывает нос, потирает ухо или нос – это может вызвать улыбку учеников и желание его спародировать.

Важной для восприятия оказывается поза учителя и его умение придерживаться комфортного расстояния до ученика.

Часто в анкетах отмечается: «Нравится, когда учитель при проведении урока принимает "открытую" позу и не нарушает мое личное пространство. Так гораздо лучше воспринимается информация. И создается ощущение психологического комфорта».

В заключение приведем выдержки из эссе студентов (2018 год):

«Нравится учитель, который открыт к общению, занимающий, активную жизненную позицию, уверенный, практичный, готовый к сотрудничеству, умный, умеющий владеть современными средствами обучения».

«Больше всего раздражает, когда у учителя появляются «любимчики», которых он выделяет из всех», «Не нравится, когда педагог проявляет фамильярность по отношению к детям», «Если учитель не может сдержать свои эмоции, срывается на детей по всякому поводу, ходить на его уроки не интересно».

«Не нравятся учителя инертные, с неустойчивым характером, лицемерные, имеющие неграмотную речь, которые несовременно одеваются».

Внутренний облик человека непременно должен гармонично сочетаться с внешними проявлениями. Богатый внутренний мир в сочетании с опытом педагога – залог успешности деятельности учителя. Для того, чтобы в сознании учеников навсегда остался образ любимого Учителя, ему необходим постоянный анализ своих достижений и ошибок, осознание своих «сильных» и «слабых» сторон, развитие интеллекта и совершенствование характера,

Чтобы иметь право учить, педагогу сегодня нужно постоянно совершенствоваться, позитивно изменять себя, ставить высокие профессиональные цели и стараться достигать их.

Литература

1. Калюжный А.А., Казаченко И.П. Использование имиджевой стратегии и имиджеологии в деятельности учителя // PR в образовании, 2006, № 4, С.4-8

2. Качалова, Л.П. Воспитание педагогического имиджа будущего учителя: теория и технология. Монография Текст. / Л.П. Качалова. - Шадринск: Изд-во «Шадринский государственный педагогический институт», 2008. 71 с.

3. Семенова М. А. Особенности формирования имиджа образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 69–72.

4. Хуррамова Г.М. Понятие об истинном и ложном авторитете учителя воспитателя Г.М. Хуррамова // Вопросы педагогики.- 2017. - №6 - С.63-65.

5. Шепель В.М. Имидж. Как нравиться людям. М., 2002. – 574 с.

6. Щербакова Т.Н., Щербакова Е.В. Имиджеология для современного педагога. – М.: УЦ Перспектива, 2012. – 192с.

7. Щербакова, Т.Н., Щербакова, Е.В. Способы формирования профессионального имиджа современного учителя. Сер.: Педагогика и психология.- Сборник научных трудов.- Ялта: РИО ГПА, 2018.- Вып.60. Ч.1.-с 411-415

Representation of students of pedagogical University about the image of the modern teacher

Shcherbakova E.V., Shcherbakova T.N.

Moscow city pedagogical University

The presented article provides an idea of image-making as a scientific and applied field of scientific knowledge, as well as the formation of the image of a modern teacher among students of pedagogical universities. The authors clarify the definition of the concept of "teacher's image" and consider it as an image that can begin to form purposefully already at the University. The article reveals a number of key concepts related to the characteristics of the teacher's image. The analysis of permanent and temporary structural components of the teacher's image is presented. The experimental work with future teachers, which was carried out by the authors of the article for several years, is analyzed. The aim of the research was to study students' ideas about the components of a positive image of the teacher. The analysis of types of pedagogical image is given. The students' ideas about the external and internal components of the teacher's appearance are considered. The core is an interdisciplinary approach to the study of the problems of formation of the image of the teacher and the improvement of pedagogical skills. The article reveals a number of key concepts related to the characteristics of the image of the teacher. Recommendations for future teachers for organization of effective ImageReady, definition of prospects of development of professional skills. The material of the article equips all interested persons with the knowledge of modern ideas about what a modern teacher should be. It can help students and teachers to improve their professional skills. The article can be interesting and useful for students of pedagogical universities, as well as graduate students, students of advanced training courses, teachers, practitioners, parents of schoolchildren.

Key words: educational organization, image of the modern teacher, motivation, communication, educational process, pedagogical activity, structural components of image, styles of pedagogical communication

References

1. Kalyuzhny A. p., Kazachenko I. P. the Use of the strategy and image in the activity of the teacher // PR in education, 2006, № 4, P. 4-8
2. Kachalova, L. p. Education of pedagogical image of future teacher: theory and technology. The Monograph Text. / L. P. Kachalova. - Shadrinsk: publishing House "Shadrinsk state pedagogical Institute", 2008. 71 PP.
3. Semenova M. A. formation Peculiarities of the image of educational institutions // Scientific-methodical electronic journal "Concept". - 2017. - Vol. 25. - P. 69-72.
4. Hurrarov G. M. the Concept of the true and the false authority of a teacher educator G. M. Hurrarov // Questions of pedagogy.- 2017. - №6 - p. 63-65.
5. Shepel V. M. Image. As like people. M., 2002. - 574 p.
6. Shcherbakova T. N., Shcherbakova E. V. Imageology for the modern teacher. - M.: UTS Perspective, 2012. - 192s.
7. Shcherbakova, T. N., Shcherbakova, E. V. Methods of formation of professional image of the modern teacher. Ser.: Pedagogy and psychology.- Collection of scientific papers: - Yalta: RIO GPA, 2018.- Vol.60. Part 1.- from 411-415 .

Критерия определения эффективности безопасного движения школьника от дома до школы в городе Казань

Набиуллин Равиль Расипович,

кандидат биологических наук, доцент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, n-ravil@mail.ru

Филиппов Илья Владимирович,

старший преподаватель, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, hom8787@list.ru

Гаврилюк Кристина Васильевна,

преподаватель, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, gavriilyuk.kristina@inbox.ru

В последние годы в системе образования детей достаточное внимание стали уделять на составление безопасного маршрута школьника от дома до школы. Ежегодно в школах составляются карты безопасного маршрута школьника, проводятся классные часы, в разных уровнях организуются конкурсы и викторины на соответствующие темы. Мы считаем, что определение безопасного маршрута школьника, в том числе, связано расположением образовательных организаций в шаговой доступности от дома и это является дополнительным средством рекреационной деятельности. Тем не менее, мало изучены вопросы организации безопасного движения обучающихся с учетом определенных критерий определения эффективности разработанного маршрута от дома до школы. В условиях города-миллионника Казань, с насыщенным движением транспортных средств, изучение особенности определения эффективности безопасного движения школьника от дома до школы становится актуальным вопросом.

Ключевые слова: безопасность, рекреация, эффективность безопасного движения, выделяющиеся объекты, маршрут.

Школьники каждый день в течение учебного года посещают образовательные организации. Добираться к месту занятий им обычно приходится пешком. Нередко можно увидеть ребенка, обучающегося еще в начальной школе, который следует по маршруту «дом-школа» один, без сопровождения взрослого. При этом мы не можем быть уверенными, что дети знают свой «безопасный маршрут», а также наиболее опасные места на пути следования по городу. Многим приходится преодолевать различные препятствия, такие как: не регулируемые пешеходные переходы, не освещенные улицы города, большая насыщенность пешеходов на улице и другие факторы [5].

В городе Казани постоянно огромный поток автомобилей, всегда оживленные магистрали и насыщенное движение. В каждом районе города еще остались места, где есть нерегулируемые перекрестки, нет светофоров и сохраняется опасность для передвижения школьников. В связи с этим в процессе подготовки ребёнка к школе важное значение имеет информационное обеспечение безопасного движения ребенка по дороге на занятия и обратно [4]. Безопасный маршрут нужно «прокладывать» прямо от дверей дома. Помимо правил дорожного движения необходимо учить ребёнка по каким тропинкам не следует ходить, как правильно ездить в автобусе и что отвечать, если с ним заговорил незнакомый человек. При этом дозированная двигательная активность в виде маршрута пешеходного движения школьника способствует формированию здорового образа жизни во взаимосвязи с физическими нагрузками и умственной деятельностью [3]. Актуальным становится не запрещать, а выработать у школьника привычки, которые сделают жизнь всей семьи спокойнее [2].

Целью экспериментальных исследований явилась изучение критерий определения эффективности безопасного движения школьника от дома до школы города Казани при разработке маршрута.

В ходе анализа научно-методической литературы нами были раскрыты представления пути преодоления маршрута в школу в разных странах

и городах, правила дорожного движения детей, а также безопасность в городе Казани [1].

С помощью метода проектирования был разработан 140 маршрутов безопасного движения школьника от дома до школы в городе Казани. При составлении маршрута учитывались следующие условия: длина пешего маршрута не должна превышать 1500 метров, маршрут должен проходить по пешеходным и освещенным улицам города Казани. Методом сравнительного анализа нами проанализированы безопасные маршруты школьников от дома до школы в семи административных районах города Казани по различным адресам. По результатам экспериментальной работы к статистическому анализу были подвержены следующие параметры оценки безопасного маршрута: расстояние от дома до школы, количество переходов через улицу, выделяющиеся объекты, насыщенность движения потока и эффект безопасности. Эффективность безопасного движения выявлялся исходя из критериев маршрута школьника от дома до школы. Нами определены три критерия оценивания: 1 – это наиболее безопасный маршрут; 2 – допустимый маршрут; 3 – не безопасный маршрут. Мы считаем, что разработанная система оценивания способствует определению эффективности безопасного движения обучающегося определенной школы или района города Казани.

Анализ 20 маршрутов в Авиастроительном районе города Казани показал, что только 3 из них можно считать наиболее безопасными, еще 12 допустимой безопасности, а 5 можно признать опасными, так как на пути школьника встречается много не регулированных переходов, малоллюдно или слишком много пешеходов, а также во время маршрута не встречается запоминающихся мест, что может привести к тому, что ребенок заблудится.

В Вахитовском районе города Казани из 20 разработанных маршрутов 6 можно считать наиболее безопасными, еще 11 - допустимой безопасности, а 3 маршрута можно признать опасными из-за большого количества не регулируемых перекрестков.

Среди 20 маршрутов в Кировском районе города Казани мы наблюдаем наиболее безопасный путь движения только в трех проектах. Еще 16 маршрутов имеют уровень допустимой безопасности, а всего один маршрут можно признать опасным, так как на пути школьника малоллюдно.

Анализ 20 маршрутов в Московском районе города Казани показал, что только три маршрута имеют высший уровень безопасности. Также необходимо отметить, что 16 маршрутов входят в уровень допустимой безопасности и всего один маршрут можно признать опасными, так как на пути школьника ожидаемо слишком много пешеходов и не встречаются запоминающиеся места и объекты.

В Ново-Савиновском районе города Казани 9 маршрутов можно считать наиболее безопасными, еще 10 - допустимой безопасности, а всего один маршрут можно признать опасным, так как на пути

школьника встречается много не регулированных переходов.

Из 20 маршрутов в Приволжском районе города Казани 4 соответствует требованиям безопасности, еще 14 - допустимой безопасности, а два маршрута можно признать опасными, так как на пути школьника встречается малое количество запоминающихся мест или объектов.

Проанализировав 20 маршрутов в Советском районе города Казани, нами определено, что 5 маршрутов можно считать наиболее безопасными, а 15 допустимой безопасности. В этом районе мы не наблюдали опасные маршруты для школьников, так как все спроектированные нами маршруты вполне безопасны для детей школьного возраста.

Изучив 140 маршрутов безопасного движения школьника от дома до школы в семи районах города Казани, мы определили наиболее безопасный район для пешего передвижения обучающихся. Результаты исследования предоставлены в виде диаграмм по средним показателям каждого района.

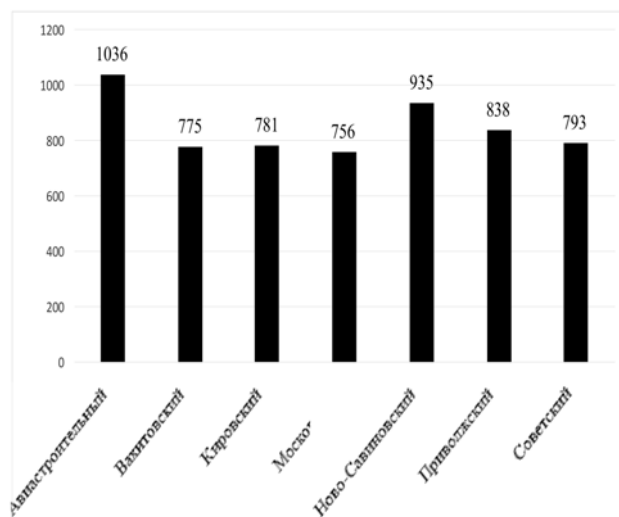


Рисунок 1. - Средние показатели расстояния спроектированных маршрутов обучающихся от дома до школы по административным районам города Казани

В Авиастроительном районе длина маршрута больше относительно других районов. Средний показатель длины маршрутов превышает 1000 метров, что для обучающихся не всегда хорошо, так как для учеников младших классов это большое расстояние. Это связано с тем, что в Авиастроительном районе меньше школ по сравнению с другими административными районами города Казани. Также превышению длины маршрута от дома до школы способствует большое количество частных секторов. В Московском районе маршрут школьника в среднем составляет 760 метров. Из всех районов города Казани это наименьший показатель по длине маршрута. Длина маршрутов от дома до школы в остальных районах составляет в среднем 800-900 метров.

Самые большие показатели среднего количества регулируемых переходов в Вахитовском районе. Это объясняется тем, что Вахитовский район

является центральной частью города Казани с насыщенным потоком транспортных средств и движения людей. Также мы видим, что и не регулируемых переходов там достаточно много, по сравнению с другими районами города Казани. Большое количество регулируемых переходов в Московском районе связано с тем, что огромную территорию района составляет лесопарк Лебяжье и промышленная часть района. Также по территории Московского района города Казани проходит большая транспортная развязка, 2 станции метро и Северный вокзал (железнодорожный). Наименьшие показатели по количеству регулируемых переходов в Авиастроительном районе, так как в районе мало представлены крупные торговые и развлекательные центры.

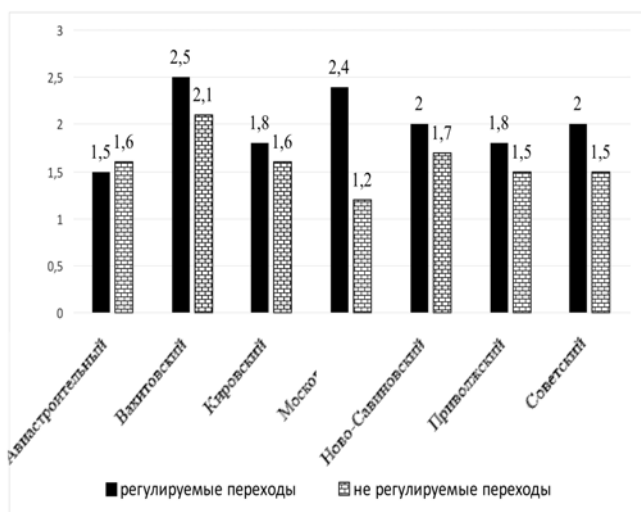


Рисунок 2. - Средние показатели количества переходов в спроектированных маршрутах обучающихся от дома до школы по административным районам города Казани

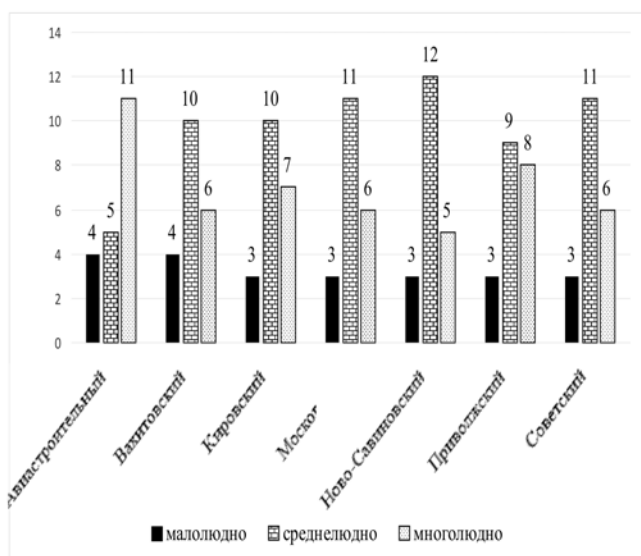


Рисунок 3. - Средние показатели насыщенности движения пешеходов в спроектированных маршрутах обучающихся от дома до школы по административным районам города Казани

В Авиастроительном районе показатель многолюдности самый высокий, так как в этом районе

ребенок проходит наибольшее расстояние от дома до школы, в связи с этим на его пути прогнозируемо могут встречаться большое количество пешеходов. В Ново-Савиновском районе из 20 изученных маршрутов 12 является со средним критерием по количеству людей на пути от дома до школы. Это позволяет утверждать о положительной эффективности в организации безопасного движения школьника во время направления в образовательное учреждение. По критерию малолюдности во всех районах показатель примерно одинаковый, из 20 маршрутов в каждом административном районе города Казани, всего по 3-4 маршрута с наименьшим количеством людей на пути. Так же и во всех районах Казани показатель среднелюдности практически одинаковый, почти в каждом районе на половине маршрутов безопасного движения встречается среднее количество людей.

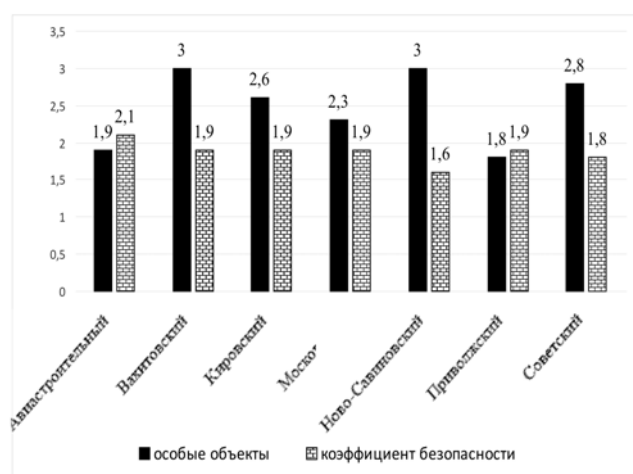


Рисунок 4. - Средние показатели выделяющихся объектов и коэффициент безопасности спроектированных маршрутов обучающихся от дома до школы по административным районам города Казани

Больше всего запоминающихся объектов на пути школьника встречается в Вахитовском и Ново-Савиновском районах, по 3 объекта в каждом маршруте. По 2 объекта в среднем на пути от дома до школы видят обучающиеся остальных административных районов города Казани. Эффективность безопасного движения больше всего проявляется в Ново-Савиновском районе, так как это спальный район. Самый не безопасный район по количеству всех маршрутов Авиастроительный. Остальные районы находятся на одном уровне по критериям безопасности во время прохождения маршрута обучающимися от дома до школы.

Проведенная нами экспериментально-исследовательская работа показала, наиболее безопасным административным районом в городе Казани является Ново-Савиновский. Средняя длина пути школьника изученных нами маршрутов составляет в пределах 900 метров, регулируемых переходов через улицу в среднем 2 на каждый маршрут, а показатель не регулируемых переходов меньше 2. На пути школьника встречается по 3 выделяющихся объекта, что помогает лучше запомнить дорогу от дома до школы. Больше поло-

вины маршрутов насыщены приемлемым количеством пешеходов, что так же создает условия безопасного движения ребенка при направлении в школу.

Таким образом, изучение критерий определения эффективности безопасного движения ребенка от дома до школы с учетом территориальных особенности на местности позволит взрослым более тщательно подойти к вопросам планирования маршрута движения обучающегося в различных районах города Казани.

Литература

1. Еженедельник «Аргументы и Факты», 2017. № 35: [Электронный ресурс]. URL: http://www.perm.aif.ru/society/people/put_k_znaniyam_10_pravil_bezопасnosti_rebyonka_po_doroge_v_shkolu. (Дата обращения: 17.10.2018).

2. Муравцова, В.А., Разработка безопасного маршрута движения школьника от дома до школы / В.А. Муравцова, Р.Р. Набиуллин // Проблемы и инновации спортивного менеджмента, рекреации и спортивно-оздоровительного туризма: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 7-8 июня 2018 г.). Под общ. ред. Г.Н. Голубевой. – Казань: Поволжская ГАФКСиТ, 2018. – С. 374.

3. Набиуллин, Р.Р. Формирование здорового образа жизни у лиц разных возрастов во взаимосвязи с двигательными действиями и умственной деятельности / Р.Р. Набиуллин, И.Г. Хурамшин, С.С. Рябышева, И.И. Файзрахманов, А.Р. Абдуллина, А.В. Анисимова // В сборнике: Наследие крупных спортивных событий как фактор социально-культурного и экономического развития региона Международная научно-практическая конференция. Редколлегия: Ф.Р. Зотова, Н.Х. Давлетова, В.М. Афанасьева, Е.М. Курочкина. 2013. С. 280-281.

4. Шалаева Г.П. Азбука маленького пешехода. М.: Филол. о-во «СЛОВО», Эксмо, 2008. – 176с.

5. Элькин Г.Н. Правила безопасного поведения на дороге. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2009. – 64с.

Criteria of efficiency of the safe route of the pupil from home to school in the city of Kazan

Nabiullin R.R., Filippov I.V., Gavriluyk K.V.

Volga state Academy of physical culture, sport and tourism

In recent years, in the education system of children, sufficient attention has been paid to the preparation of a safe route of the pupil from home to school. Every year, schools prepare maps of the schoolchild's safe route, optional classes are held, competitions and quizzes on relevant topics are organized at different levels. We believe that the definition of a safe route of the pupil, including the location of educational institutions within walking distance from home and it is an additional means of recreational activities. However, the organization of safe movement of pupils, taking into account certain criteria for determining the effectiveness of the developed route from home to school has been studied poorly. In the conditions of the million – person city, with a rich movement of vehicles, the study of the peculiarities of determining the effectiveness of a schoolchild's safe movement from home to school becomes an urgent issue.

Key words: safety, recreation, efficiency of safe movement, the allocated objects, a route.

References

1. Weekly "Arguments and Facts", 2017. No. 35: [Electronic resource]. URL: http://www.perm.aif.ru/society/people/put_k_znaniyam_10_pravil_bezопасnosti_rebyonka_po_doroge_v_shkolu. (Date of appeal: 10/17/2018).
2. Muravtsova, V.A., Developing a safe route for a schoolchild from home to school / V.A. Muravtsova, R.R. Nabiullin // Problems and innovations of sports management, recreation and sports and health tourism: materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference (Kazan, June 7-8, 2018). Under total ed. G.N. Golubevov. - Kazan: Volga region GAFKSiT, 2018. - p. 374.
3. Nabiullin, R.R. Formation of a healthy lifestyle in people of different ages in conjunction with motor actions and mental activity / R.R. Nabiullin, I.G. Khuramshin, S.S. Ryabysheva, I.I. Faizrahmanov, A.R. Abdullina, A.V. Anisimova // In the collection: The legacy of major sporting events as a factor in the socio-cultural and economic development of the region International Scientific and Practical Conference. Editorial Board: F.R. Zotov, N.Kh. Davletova, V.M. Afanasyev, E.M. Kurochkina. 2013. pp. 280-281.
4. Shalaeva G.P. Alphabet of a small pedestrian. M.: Filol. ISLOVA, Eksmo, 2008. - 176s.
5. Elkin G.N. Rules of safe behavior on the road. - SPb.: Litera Publishing House, 2009. - 64s.

Принцип прочности знаний в русской классической гимназии второй половины XIX века

Перцев Владимир Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия),
mr.vladimir.pertsev@yandex.ru

Прочные знания, умения и навыки являются необходимыми как с точки зрения дальнейшего продолжения образования, так и для развития умственных способностей учащихся. Поэтому принцип прочности знаний – один из ключевых дидактических принципов современной школы. Его активное включение в процесс обучения можно найти еще в дореволюционной классической гимназии. Более того, во второй половине 19 века он считался одним из базовых принципов образования, если не сказать больше – самым важным с точки зрения классического образования. Вместе с тем акценты у принципа прочности знаний в его современном понимании и в дореволюционном существенно отличались. Как нами было установлено в ходе данного исследования, во второй половине 19 века, акцент в применении данного принципа образования ставился не столько на прочном овладении учащимися определенным объемом знаний, сколько на развитии умственных способностей учащихся в целом, общем развитии их памяти и мышления. А воплощением данного принципа образования в жизнь достигалось путем заучивания огромного, порой избыточного количества информации по различным отраслям наук.

Примечательно, что сам по себе заучиваемый материал рассматривался скорее лишь в качестве некоего средства для развития способностей, памяти и мышления учащихся, своего рода источником для формирования личности, который после его использования вполне можно было безболезненно забыть. Главное это сформировать у учащихся, по словам известного методиста того времени С.И. Шохор-Троцкого, «определенные инстинкты и навыки»: умение выделять в информации главное, умение обрабатывать и запоминать большие объемы нового материала, развить мышление и память. Именно эти навыки и должны были остаться у выпускника гимназии, а все необходимое для жизни и для работы выпускник классической гимназии с их помощью должен будет уметь находить и использовать сам.

Ключевые слова: принцип прочности знаний, С.И. Шохор-Троцкий, дидактика, вторая половина 19 века, русская школа, классическая гимназия.

К числу наиболее значимых дидактических принципов дореволюционного образования относился принцип прочности знаний. Мемуары бывших воспитанников царских гимназий неизменно полны историй о жестокой муштре, дисциплине и зубрежке, преследовавшие их все время обучения. Так, известный русский писатель, лауреат Нобелевской премии по литературе, И.А. Бунин, вспоминая школьные годы, проведенные им в Елецкой классической гимназии, писал: «Как трудно, как тяжело мне дались мои гимназические годы. Будто гора на меня обрушилась и надолго придавила меня. Будто я попал в тюрьму, нет, и в тюрьме, должно быть, легче. В гимназии мне было все отвратительно – главное, идиотская дисциплина, – ведь в деревне я рос совершенно свободным, я всегда делал то, что хотел. А вот слушайся беспрекословно, сиди сиднем пять часов в классе. Это было для меня невыносимо и мучительно» [7, с. 301]. В своей знаменитой автобиографической повести «Жизнь Арсеньева», за которую он впоследствии и был награжден Нобелевской премией, Бунин отмечал: «Три четверти того, чему нас учили, было ровно ни на что нам не нужно, не оставило у нас ни малейшего следа и преподавалось тупо, казенно. Большинство наших учителей были люди серые, незначительные, среди них выделялось несколько чудачков, над которыми, конечно, в классах всячески потешались, и два-три настоящих сумасшедших» [2, с. 321]. Читая подобные строки, начинаешь понимать, почему исследователи творчества Бунина в своих исследованиях называли гимназическое образование в Ельце «пустым, скучным и ненужным» [6, с. 38].

Подобные бунинской, оценки и воспоминания о гимназической жизни можно найти и во многих других работах бывших воспитанников гимназий. В частности в мемуарах известного советского писателя К.Г. Паустовского, учившегося в Киевской гимназии, [8] в воспоминаниях выдающегося советского ученого, педагога и методиста, действительного члена академии педагогических наук

СССР, М. Н. Скаткина, получившего образование в Московской гимназии [1] и многих, многих других.

И здесь возникает логичный вопрос, почему, несмотря на распространенную среди бывших воспитанников гимназий критику всей атмосферы гимназической жизни, весьма многие их выпускники смогли в последствии достичь высот писательской и научной славы, стать высококультурными и высокообразованными людьми в самых разных отраслях знаний и профессий? В частности, академик М. Н. Скаткин, с одной стороны критикует гимназию в которой учился и утверждая, что это образовательное заведение особо не блистало педагогическими находками и запомнилось ему, прежде всего, строгой дисциплиной, «двойками» и экзаменами. С другой стороны соглашается, что его педагогический опыт, начался именно в детстве, «и это был прежде всего его личный опыт обучения в дореволюционной гимназии» [1, с. 112].

Примечательно также, насколько быстро выпускникам гимназий впоследствии удавалось осваивать новые специальности, не преподаваемые изначально в этом учебном заведении. Например, тот же М. Н. Скаткин по окончании в 1918 году гимназии из-за проблем с продовольствием в Москве был вынужден переехать в Самарскую губернию, где в течение года проработал в качестве агронома на опытно-оросительной станции. И, несмотря на то, что в дореволюционной гимназии химии не преподавалось, под руководством химика-почвоведом он быстро и успешно освоил эту специальность. Но поскольку занятия агрономией, по его словам, его не особо влекло, а в то же время ему весьма нравилась педагогическая работа, в 1919 году он переехал на хутор Кожушков Нововяземского уезда Самарской губернии и устроился там на работу учителем. В последствии, как известно, из школьного деревенского учителя он вырос в ученого методиста в мировым именем, защитил докторскую диссертацию, стал академиком и основоположником применения принципа научности в дидактике. А Иван Бунин, прежде чем стать знаменитым писателем и сосредоточиться исключительно на литературной деятельности долгое время успешно проработал журналистом.

Таким образом, гимназическое образование, при всей своей видимой казенности, дисциплине, муштре, «пустоте, скучности и ненужности», все же успешно справлялось со своей задачей и как мы видим в примере со знаменитыми писателями, упомянутыми ранее или со Скаткиным, создавала прекрасную базу для последующего самообразования, для освоения дисциплин и профессий изначально даже не преподававшихся в этом учебном заведении. Ее выпускники достигали высот писательской славы, легко осваивали специальности журналиста, агронома, учителя и т.д.

Во многом тому способствовал как раз тот самый, наиболее яростно критикуемый гимназический быт, нацеленный во многом именно на реализацию принципа прочности знаний. Принцип

прочности знаний, предполагал формирование у учащихся крепких знаний, умений и навыков и его невозможно было осуществить без той самой дисциплины, муштры и зубрежки казалось бы совершенно ненужной с точки зрения подростков информации. Все дело в том, что в рамках реализации принципа прочности знаний в гимназии предполагалось развитие, прежде всего, памяти учащихся. Этот факт устанавливается многими исследователями гимназического образования.

В частности в исследовании С.Н. Скрипченко, можно найти, что методика преподавания учебных предметов в гимназии «характеризовалось стремлением к уяснению учащимися внутренней связи и смысла изучаемых фактов посредством катехизации, то есть выделения сущности учебного предмета, что было неразрывно связано с проведением систематического повторения изучаемого материала, большое количество часов на которое отводилось в учебных программах» [9, с. 155]. В работе Ш.И. Ганелина отмечено, что экзамены в русской гимназии 2-й половины XIX в. «проверяли, прежде всего, память учеников» [3, с. 260].

То есть определенная доля правды в мемуарах бывших воспитанников гимназий, безусловно, была. Материал, который заставляли учить в гимназии действительно мог быть в последствии и не востребован в практической деятельности, но сам механизм заучивания и зубрежки развивал память, мышление, способствовал общему интеллектуальному развитию ребенка. В определенном смысле процесс зубрежки можно сравнить, например, с физической тренировкой спортсменов, например, футболистов, которым кроме умения играть в футбол еще и необходим высокий уровень физического развития, который достигается путем бега на длинные дистанции, общефизическая подготовка и т.д. Нечто подобное, только в умственном плане, практиковали в гимназии. Материал, который требовали учить наизусть действительно мог в последствии и не пригодиться, но в процессе его зубрежки развивался мозг, способность к логическому мышлению, способность быстро и самостоятельно осваивать дисциплины, которые изначально в самой гимназии не преподавались.

В 1911 году в родительском комитете Орловской Алексеевской 2-й гимназии было проведено интересное статистическое исследование среди обучающихся в гимназии. На вопрос ученикам, утомляют ли их школьные занятия, большинство гимназистов (67%), отметили, что занятия их утомляют. При чем любопытно, что наиболее утомляются от занятий ученики начальной школы, тогда как старшекласники в своем большинстве отмечали, что «раньше утомлялись, теперь нет» [4, с. 3]. То есть со временем у учеников память и способность к обучению развивалась настолько что особого труда выучивание наизусть новой информации проблем уже не вызывало.

О загруженности гимназиста мы можем судить по данным уже упомянутого ранее статистического отчета, сделанного родительским комитетом Ор-

ловской мужской гимназии. Согласно этим сведениям, домашним заданиям ученики отводили колоссальное количество времени. Так, более 60% опрошенных заявили, что тратят на выполнение домашнего задания около трех часов в день. Примерно каждый третий ответил, что у него уходит на выполнение домашнего задания более четырех часов и, примерно 6% опрошенных заявили, что у них уходит на это 5 и более часов. Это весьма красноречиво показывает насколько сильно был загружен гимназист домашней работой. Но, тем не менее, оставалось немного времени и для отдыха - 68% опрошенных заявили, что отдыхают от занятий менее трех часов в день; 44% - менее двух часов. Это время, судя по отчету, они в основном посвящали прогулкам на свежем воздухе [4, с. 4].

Перечитывая эти сухие цифры статистики, невольно вспоминаешь написанные выше слова Ивана Бунина «Как трудно, как тяжело мне дались мои гимназические годы. Будто гора на меня обрушилась и надолго придавила меня. Будто я попал в тюрьму, нет, и в тюрьме, должно быть, легче» [7, с. 301]. И хотя он учился не в Орловской, а в Елецкой гимназии, данная статистика вполне пригодна для описания абсолютно любой мужской классической гимназии того времени, как провинциальной так и столичной. Ибо все они представляли собой единую систему, причем согласно существовавшему тогда правилу, выпускник абсолютно любой классической мужской гимназии имел право на поступление без экзаменов в любое высшее учебное заведение страны, что само за себя говорит о невозможности каких либо серьезных отличий в содержании образования и методических подходах для данного типа учебных заведений.

Как отмечает Г.В. Кондратьева, принцип прочности знаний во второй половине XIX века причислялся к числу важнейших дидактических принципов и активно разрабатывался. Иметь прочные знания, умения и навыки считалось совершенно необходимым условием для дальнейшего продолжения образования [5, с. 97].

К числу основных условий, обеспечивающих воплощение принципа прочности знаний относили:

- 1) Обязательное и многократное повторение изучаемого материала;
- 2) Формирование умения выделять в массиве информации главное для запоминания;
- 3) Умение самостоятельного получения информации из доступных источников.

Среди перечисленных пунктов ведущую роль в обеспечении воплощения принципа прочности знаний отводилось повторению. Знаменитая и по сей день русская пословица «повторение мать учения, упомянутая еще в слове В.И. Даля, имеет, к слову сказать, латинское происхождение. По сути это перевод с латыни на русский фразы «*repetitio est mater studiorum*». Данное крылатое выражение можно встретить и в других европейских языках, в частности, английском - «*repetition is the mother of learning*». И оно в целом довольно точно характеризует главную черту классического образования, распростра-

нённого в то время в Европе – обучение учащихся посредством зубрежки, заучивания большого количества текстов и общего развития памяти.

Как отмечает Г.В. Кондратьева, методисты второй половины XIX века видели в повторении не просто освежение в памяти ранее изученного, а видели в нем совершенно новую ступень в усвоении материала. Считалось, что повторение пройденного приводит «в строгую научную систему то, что было изучено на предыдущих ступенях» [5, с. 97].

Именно на развитие памяти делали ставку и в изучении языков – путем заучивания иностранной поэзии и прозы. Подобным же образом изучался и русский язык. Предполагалось, что умение красиво и правильно говорить как на иностранном языке, так и по-русски, возможно приобрести лишь основательно заучив иностранную и отечественную классику. И только таким образом можно было понять и запомнить, как следует думать и говорить правильно.

Развитие памяти давалось тяжелым трудом, так что не каждому гимназисту было по силам. Согласно упомянутому выше исследованию родительского комитета Орловской Алексеевской 2-й гимназии, примерно каждый второй гимназист хотя бы раз оставался на второй год. Примерно третья часть из всех обучающихся оставалась на второй год дважды [4, с.2]. В современной средней школе такие цифры просто невозможно представить. Вместе с тем подобную картину можно было встретить практически в любой дореволюционной классической гимназии, что свидетельствовало скорее об отсутствии процентомании, нежели неумении обучать.

В ходе проведенного анкетирования, главной проблемой оставления на второй год признавалась малоуспешность по различным предметам. Из-за трудностей в изучении математики на второй год оставалось более всего – 35% гимназистов. Далее по сложности шли – немецкий язык (33%), русский язык (26%), латинский язык (22%), французский (6%), Закон Божий (4%), географии (4%) [4, с. 8].

Интересный факт, что сам по себе процесс обучения во второй половине XIX века, предполагавший муштру, зубрежку и делавший ставку на развитие памяти и мышления, ставил перед собой задачу не столько в том, чтобы заложить в голову ученика определенный объем знаний, с которым тот в последствии будет жить и использовать его на протяжении всей своей жизни, сколько в том, чтобы сформировать у учащихся умения самостоятельно находить необходимую информацию, умения выделить в ней главное и, конечно же, уметь эту новую информацию запоминать и в дальнейшем использовать. И в этом контексте слова Ивана Бунина про то, что три четверти того чему его обучали в гимназии «было ровно ни на что нам не нужно, не оставило у нас ни малейшего следа и преподавалось тупо, казенно» в общем было не так уж и далеко от истины [2, с. 321].

Но полная правда состояла в том, что данная концепция обучения не являлась недоработкой а велась совершенно осознанно, поскольку имела совершенно другие цели, отличные от того чтобы просто заложить у ученика определенный объем знаний. Об этих целях прекрасно рассказывает известный российский методист второй половины XIX века – С.И. Шохор-Троцкий, один из основателей применения принципа наглядности в математике в отечественной дидактике. В своей научно-методической статье 1891 года «Цель и средства преподавания низшей математики» он задается вопросом – может ли и должна школа обеспечивать учащихся знаниями, сохраняющимися всю жизнь? И сам же на него отвечает: «По прошествии нескольких лет по окончании среднеобразовательного курса большинство, не занимающихся математикой... из алгебры забывает очень многое, из геометрии – почти все... Фактическое содержание учебного предмета часто служит лишь материалом, над которым учащийся должен поработать для достижения каких либо идеальных результатов... весь вопрос в том – приучилось ли данное лицо верно оценивать демонстративную силу доказательства, научилось ли оно пониманию методов отвращения и обобщения, развило ли оно в себе вкус к точному мышлению и суждению. Сохранение же в памяти всего того материал, при изучении которого эти инстинкты и навыки развились, вовсе не обязательно» [10, с. 101-102].

То есть, как видим мы из объяснения С.И. Шохор-Троцкого, учебный материал в методике второй половины XIX века рассматривался в качестве источника для формирования у учащихся точного мышления, суждения, развития памяти или как называет их С.И. Шохор-Троцкий «инстинктов и навыков». И как мы видим формирование тех самых инстинктов и навыков и являлось главной целью заучивания и переработки информации. При том, что сохранение всего того использованного материала в памяти и вовсе считалось не обязательным. Это объяснение снимает многие вопросы, касающиеся содержания образования и в частности объясняет, почему выпускники гимназий так легко и быстро осваивали специальности и предметы, которые в самой гимназии не изучались. Тот же Бунин, например, с легкостью освоил профессию журналиста, затем писателя. М. Н. Скаткин в течение года изучил химию, освоил специальность агронома, затем учителя и т.д. Вполне возможно что действительно $\frac{3}{4}$ того что изучалось в гимназии в дальнейшей их жизни и не пригодилось, но навыки и умения, полученные гимназистами в ходе изучения и анализа этой информации оставались с ними до конца жизни. А именно эту цель, как мы видим у С.И. Шохор-Троцкого, гимназическое обучение и преследовало, рассматривая содержание учебных предметов всего лишь в качестве рабочего материала, перерабатывая который у ученика развивалась память, умение выделить главное, формировались необходимые для продолжения образования инстинкты и навыки. То есть реализацию принципа прочности

знаний видели не в прочном усвоении определенного базового объема информации, а в формировании у учащихся прочной и развитой памяти, отточенных умений работать с информацией, анализировать, выделять главное, запоминать и усваивать знания самостоятельно.

Литература

1. Алиев Ю.Б. Так говорил Скаткин // Отечественная и зарубежная педагогика, 2015. - № 4 (25). - С. 111-122.
2. Бунин И. А. Жизнь Арсеньева // Собрание сочинений в 4 томах. - М.: Правда, 1988. – Т. III. - 542 с.
3. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половине 19 в. - М.: издательство МНП РСФСР, 1954. – 302 с.
4. Доклад Председателя Родительского Комитета Орловской Алексеевской Гимназии. Д-ра И. Н. Севастьянова «О постановке учебно-воспитательного дела в гимназии по данным родительской анкеты». Издано Родительским Комитетом Орловской Алексеевской Гимназии.- Орел: Тип. газ. «Орловский вестник», 1911 г. – 24с.
5. Кондратьева Г.В. Школьное математическое образование в России (вторая половина XIX века): Научная монография. – М. Издательство МГОУ, 2005. – 128 с.
6. Мальцев Ю. В. Бунин. - М.: "Посев", 1994. - 432 с.
7. Одоевцева И. В. На берегах Сены. - М.: Художественная литература, 1989. – 333 с.
8. Паустовский К.Г. Повесть о жизни. В 2-х томах. Т.1. - М.: Издательство «Комсомольская правда», 2014. – 768 с.
9. Скрипченко С. Н. Развитие государственного гимназического образования в России в к 19 – начале 20 веков (на примере Брянщины). Дис. ... канд..пед .н. – Брянск, 2000. – 200с.
10. Шохор-Троцкий С.И. Цель и средства преподавания низшей математики с точки зрения требований общего образования / С.И. Шохор-Троцкий. - Санкт-Петербург : журн. "Рус. шк.", 1892. - 116 с.
11. Перцев В. Гимназическое образование в России: из уроков истории // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 5. С. 55.
12. Перцев В.В. Гимназическое образование в дореволюционной России: вторая половина XIX - начало XX века // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № 01. С. 36.
13. Перцев В.В. Учебный процесс в гимназиях Орловской губернии // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № 4. С. 26-30.
14. Перцев В.В. Развитие гимназического образования в русской провинции второй половины XIX - начала XX века (на материале Орловской губернии): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. Елец, 2006
15. Саввина О.А., Перцев В.В. Сюжеты для составления коллективного портрета учителей дореволюционных учебных заведений г. Ельца // Науч-

The principle of strength of knowledge in the russian classical school of the second half of the 19th century

Pertsev V.V.

Yelets State University

Strong knowledge, skills and abilities are necessary both for further education and for the development of students' mental abilities. Therefore, the principle of strength of knowledge is one of the key didactic principles of modern school. Its active inclusion in the learning process can be found in the pre-revolutionary classical school. Moreover, in the second half of the 19th century it was considered one of the basic principles of education, if not to say more - the most important from the point of view of classical education. At the same time, the emphasis of the principle of the strength of knowledge in its modern understanding and in the pre-revolutionary differed significantly. As we found in the course of this study, in the second half of the 19th century, the emphasis in the application of this principle of education was not so much on the strong mastery of students a certain amount of knowledge, but on the development of mental abilities of students in General, the overall development of their memory and thinking. And the embodiment of this principle of education in life was achieved by memorizing a huge, sometimes excessive amount of information on various branches of science.

It is noteworthy that in itself the memorized material was considered rather only as a means for the development of abilities, memory and thinking of students, a kind of source for the formation of personality, which after its use could be safely forgotten. The main thing is to form students, according to the famous Methodist of The time S. I. Shokhor-Trotsky, "certain instincts and skills": the ability to allocate the main information, the ability to process and remember large amounts of new material, to develop thinking and memory. It is these skills and had to stay with a high school graduate, and everything necessary for life and work graduate of the classical school with their help will have to be able to find and use himself.

Keywords: the principle of knowledge strength, S. I. Shokhor-Trotsky, didactics, the second half of the 19th century, Russian school, classical gymnasium.

References

1. Aliev Yu.B. So said Skatkin // Domestic and foreign pedagogy, 2015. - № 4 (25). - p. 111-122.
2. Bunin I. A. Life of Arsenyev // Collected Works in 4 volumes. - M.: Pravda, 1988. - T. III. - 542 s.
3. Ganelin Sh. I. Essays on the history of secondary schools in Russia in the second half of the 19th century. - M.: Publishing House of the MNP RSFSR, 1954. - 302 p.
4. Report of the Chairman of the Parental Committee of the Oryol Alekseevskaya Gymnasium. Dr. I. N. Sevastyanova "On the formulation of educational activities in the gymnasium according to the parental questionnaire." Published by the Parents' Committee of the Oryol Alekseevsk Gymnasium. - Oryol: Type. gas. "Orlovsky Bulletin", 1911 - 24s.

5. Kondratieva G.V. School mathematics education in Russia (second half of the XIX century): Scientific monograph. - M. Publishing house MGOU, 2005. - 128 p.
6. Maltsev Yu. V. Bunin. - M.: "Sowing", 1994. - 432 p.
7. Odoevtseva I. V. On the banks of the Seine. - M.: Fiction, 1989. - 333 p.
8. Paustovsky K.G. Tale of life. In 2 volumes. T.1. - M.: Komsomolskaya Pravda Publishing House, 2014. - 768 p.
9. Skripchenko S. N. The development of state gymnasium education in Russia in the 19th and early 20th centuries (using the example of Bryansk region). Dis. ... kand. ped. h. - Bryansk, 2000. - 200s.
10. Shohor-Trotsky S.I. The purpose and means of teaching lower mathematics from the point of view of the requirements of general education / S.I. Shohor-Trotsky. - St. Petersburg: jour. "Rus. School.", 1892. - 116 p.
11. Pertsev V. Gymnasium education in Russia: from the lessons of history // Alma mater (Bulletin of higher education). 2006. No. 5. P. 55.
12. Pertsev V.V. Gymnasium education in pre-revolutionary Russia: the second half of the XIX-early XX centuries // Scientific and methodical electronic journal Concept. 2013. No. 01. P. 36.
13. Pertsev V.V. The educational process in the gymnasiums of the Oryol province // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2015. No. 4. P. 26-30.
14. Pertsev V.V. The development of gymnasium education in the Russian province of the second half of the XIX - early XX centuries (based on material from the Oryol province): author. diss. ... cand. ped Sciences / Yelets State University. I.A. Bunina. Yelets, 2006
15. Savvina O.A., Pertsev V.V. Plots for compiling a collective portrait of teachers of pre-revolutionary educational institutions of the city of Elts // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2014. No. 5. S. 46-50.

Организация участия детей в принятии решений в учреждениях дополнительного образования

Скрыпникова Екатерина Михайловна

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института истории гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», katrine13@mail.ru

Представлено становление идеи участия детей в принятии решений. Дана характеристика сущности участия детей в принятии решений, представлено понятие, охарактеризованы компоненты (когнитивный, деятельностный, мотивационно-рефлексивный). Описаны возможности учреждений дополнительного образования как воспитательных организаций в реализации участия детей в принятии решений, представлена характеристика их жизнедеятельности и воспитательный потенциал. Описаны данные зарубежных исследований, отражающих модели взаимодействия детей и взрослых. Приведены примеры воспитательных результатов организации участия детей в принятии решений, связанных с когнитивными представлениями об участии, ценностным отношением к социальной деятельности и опытом самостоятельных решений и действий.

Ключевые слова: воспитательная организация, воспитательные результаты, дополнительное образование, жизнедеятельность, правовое образование, участие детей в принятии решений.

Рассмотрение и решение проблемы организации участия детей в принятии решений на наш взгляд обусловлено несколькими причинами. Во-первых, в педагогической науке еще слабо обоснована сущность, условия организации, методики и инструменты вовлечения детей в участие в принятии решений. Во-вторых, первая причина приводит к смешению понятий и участие в принятии решений зачастую воспринимается либо как одномоментный акт решения, либо как социальная активность. В-третьих, несмотря на положительные результаты реализации VII раздела Национальной стратегии действий в интересах детей (Дети–участники реализации Национальной стратегии), которые представлены такими сдвигами как расширение сети детских и молодежных объединений, парламентов и советов; создание «Российского движения школьников»; работа Уполномоченного по правам ребенка; реализация инициативы «Города, доброжелательные к детям», все же существуют нерешенные проблемы: преодоление стереотипов об участии детей в представлениях взрослых, обучение участию взрослых и детей, организация системы мониторинга (И. Е. Калабихина) [1].

В тоже время меняется ситуация развития и жизни детей в современном обществе. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, детство в современных условиях имеет такие черты как активность в своей рефлексии на окружающий мир в целом и инфантильность в плане социальной направленности, которая с одной стороны обусловлена тем, что детям широко представляются различные блага; с другой – они исключаются из реальной социально значимой деятельности, не выступают активно действующей силой общества [13]. Отсюда их потенциал проявляется в основном в сфере присвоения, в обращенности на свои индивидуальные потребности. В связи с этим все более значимым является формирование ответственности ребенка как субъекта мысли и действия в социальном мире (О.А. Лаврентьева) [4]; формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбы общества и готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству (Т.А. Ромм) [11]; формирование у подрастающего поколения гражданственности, обеспечение правового обу-

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-06-00659а «Теоретико-методологические основы инновационного развития дополнительного образования в трансформирующемся обществе»

чения и воспитания, привлечение детей к участию в общественной жизни. Эти задачи являются актуальными в сфере воспитания и осуществляются под влиянием различных социальных институтов, одним из которых выступают учреждения дополнительного образования.

Понятие и представления об участии детей в принятии решений формулируются на ее основе 12 статьи Конвенции о правах ребенка. Главной идеей данной Конвенции является наилучшее обеспечение интересов ребенка. Положения Конвенции сводятся к четырем основным требованиям, которые должны обеспечить права детей: выживание, развитие, защита и обеспечение активного участия в жизни общества. Одной из категорий прав отраженных в Конвенции ООН являются права на участие. Данные права ориентированы на решение вопросов равноправного участия всех детей в жизни общества. Эта группа включает такие права, как право на выражение собственного мнения, право объединяться в ассоциации, участвовать в решении проблем, касающихся их жизни и развития [6, с. 154]. В дальнейшем в научных и профессиональных кругах начинает отстаиваться позиция, что в связи с тем, что ребенок растет, развивается и изменяется необходимо, чтобы уровень его участия в жизни сообщества и уровень вовлеченности в решение проблем, затрагивающих его интересы возрастал. Это способствует развитию ребенка как гражданина. Реализация прав данной группы ориентирована на решение ребенком значимых проблем, как в обществе, так и в его жизни, относительно его интересов, а также они дают возможность быть субъектом жизнедеятельности, и выступают формами проявления ребенком своей активности. Таким образом, Конвенции ООН о правах ребенка закрепила за ребенком не только роль объекта, требующего защиты, но и субъекта, обладающего всем спектром прав, в том числе свободно высказывать свое мнение и активно участвовать в жизни общества. С педагогической точки зрения важным становится создание условий способствующих переводу ребенка из позиции «объекта» правового воздействия в «субъекта» своих прав.

Мы предлагаем рассматривать участие детей в принятии решений как педагогически организованный процесс, обеспечивающий получение знаний о сущности участия в принятии решений, приобретение опыта социально и личностно значимой деятельности, стимулирование рефлексивного осмысления себя как субъекта деятельности и своих возможностей в реализации данного процесса и развитие готовности подростков к участию в жизни воспитательной организации.

Несмотря на то, что Конвенция ООН о правах ребенка и другие законодательные акты, защищающие права детей, позиционируют ребенка как активного субъекта своей жизнедеятельности и в том числе социальной жизни, на практике многие взрослые не готовы идти на сотрудничество, сохраняется неверие в силы и возможности ребенка, стремление ограничить его от каких-либо серьез-

ных решений. Интересы детей игнорируются в государственной политике и данная практика с трудом входит в жизнь, и это касается не только практики России, но и других стран. Как отмечает G. Lansdown, реализация участия требует изменений культурных традиций в отношении к детям. Участие требует от взрослых, чтобы они научились слушать то, что говорят дети и принимать их всерьез, чтобы взрослые признали ценность их собственного опыта, взглядов и проблем [16].

Государственная политика, которая прямо или косвенно влияет на детские жизни, активно осуществляется, но не всегда с учетом благоприятности прогноза. Например, в большинстве стран мира присутствует ориентация на улучшение возможностей получения качественного образования детей. Тем не менее, очень немногие страны принимают меры соотнесения актуальности принимаемых мер адекватным потребностям самих детей: насколько эффективны методы обучения, актуален учебный план, какие факторы школы способствуют пропускам занятий, как улучшить уровень посещаемости, что необходимо, чтобы способствовать лучшему включению детей в процесс обучения, как повысить уровень дисциплины и т.д. Практика показывает, что школы, вовлекающие детей и внедряющие более демократические структуры управления имеют позитивные отношения педагогического коллектива и учеников.

В исследованиях G. Lansdown, P. Fernandes, L. Fieldgrass [14; 15; 16] отмечается, что результатом позитивного отношения к детям, веры в их возможности и умение распоряжаться опытом и знаниями, учет их мнения способствуют развитию гуманистических основ личности ребенка: дети вырабатывают уважение ко взглядам других, способность и готовность слушать других, способность выразить свое мнение и относиться к мнениям других серьезно дети, приобретут компетентность во взглядах на многие проблемы.

Зарубежные исследования отмечают, что ребенок – это не просто индивид и член общества, а «комплекс различных граней: человек, социальный статус, набор потребностей, прав и различий, что в совокупности дает понимание ребенка как социального деятеля» [14, с. 32]. В связи с этим весьма важно развитие культуры участия детей в принятии решений, а вовлечение детей в данный процесс обеспечивает развитие личности. На наш взгляд ресурсы участия детей в принятии решений обеспечивают развитие следующих сфер личности:

- когнитивная сфера (знания о правах и процессе участия в принятии решений; об устройстве и функционировании социальных институтов, связанных с реализацией прав и инициатив детей);
- нормативная сфера (знания основных правовых документов, обеспечивающих права детей, а также знания общечеловеческих норм и ценностей, в том числе норм (привычек, обычаев, традиций, нравов, законов и т.п.) в различных сферах и областях социальной жизни);
- сфера социального взаимодействия (навыки ролевого поведения, ориентированного на ту или

иную категорию людей; умения и навыки эффективного социального взаимодействия (владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения);

– сфера личностного развития (знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта; социальная ответственность, личностная активность, мотивация достижения).

При организации участия детей в принятии решений необходимо учитывать множество личностных характеристик ребенка, которые влияют на вовлечение ребенка в данный процесс, он зависит:

– от объема информации об объекте действия, об исполнителях и условиях, в которых будет проходить действие (как материальных, так и психологических, общественное мнение например);

– от мотивов субъекта и тем самым от всей системы его социально-психологических форм, и прежде всего потребностей;

– от черт характера субъекта, а в случае коллегиального принятия решения – от характера взаимоотношений в группе, принимающей решение [12, с. 169].

Так же процесс принятия решения характеризуется мотивированием целей, порядка и средств действия. «Процесс принятия решения начинается с возникновения проблемной ситуации и заканчивается выбором решения – действия, которое должно ее преобразовать. Этот процесс можно представить в виде последовательности этапов и процедур, имеющих между собой прямые и обратные связи» [3, с. 21].

Значимую роль играет выбор и постановка цели. «Цель – это то, с чего начинается деятельность. Чем разностороннее человек, чем более развит он как личность, тем точнее и оригинальнее у него получается ставить свои цели» [5, с. 325]. В процессе участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы важна роль взрослого (педагога), так как в его силах скорректировать и помочь ребенку сформулировать цели и помочь в выборе путей их реализации. Информировав, консультируя и расширяя знания и представления детей взрослый (педагог) расширяет поле возможностей для них в реализации своих целей.

Содержание участия детей в принятии решений, по нашему предположению, связано с развитием таких критериев как: деятельностный, когнитивный, мотивационно-рефлексивный. Развитие деятельностного компонента ориентировано на формирование конкретных умений и навыков принятия решений; стимулирование самостоятельности в выборе решений; навыков целеполагания и прогнозирования результатов решений. Развитие когнитивного компонента предполагает получение информации о правах и обязанностях, о формах и технологиях принятия решений, о средствах, технологиях и путях достижения результатов принятых решений. Развитие мотивационно-рефлексивного компонента направлено на формирование представлений о процессе участия, воз-

можностей детей в этом процессе, личных ресурсах и возможностях; осознания своих потребностей и поступков; готовности участвовать в жизнедеятельности воспитательной организации.

Учреждения дополнительного образования как воспитательные организации имеют множество ресурсов для реализации участия детей в принятии решения и развития вышеобозначенных компонентов. Организация участия детей в принятии решений в дополнительном образовании происходит под влиянием достаточно широкого спектра возможностей.

Учреждениям дополнительного образования как воспитательным организации присущи такие функции как:

– приобщение ребенка к культуре общества;

– создание условий для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации;

– автономизация подрастающих поколений от взрослых;

– дифференциация воспитуемых в соответствии с их личностными ресурсами применительно к реальной социально-профессиональной структуре общества [8].

В связи с этими функциями участие в принятии решений имеет благоприятные условия реализации в сфере дополнительного образования, так как могут быть задействованы формы внеучебной деятельности, специфика жизнедеятельности, способствующие приобщению ребенка к культуре и ценностям общества, актуализации его потребности быть взрослым, самореализоваться и самоутвердиться.

Эффективные возможности в организации участия детей в принятии решений в дополнительном образовании связаны с наличием и функционированием детско-взрослых общностей, в которых происходит со-бытие детей и взрослых, совместное переживание ценностей и интериоризация их ребенком, а соответственно изменение личности ребенка. Как отмечает Д.В. Григорьев не только сила личности взрослого, влияет на становление ребенка, но важным фактором также является сила общности значимых для ребенка людей (ровесники, младшие и старшие сверстники, взрослые) [2]. Детско-взрослая общность может выступать пространством, в котором развиваются способности ребенка, а также обновляются форматы общественной жизни. Важным потенциалом обладает жизнедеятельность учреждений дополнительного образования. А.В. Мудрик предлагает рассматривать жизнедеятельность воспитательной организации как «взаимосвязанную совокупность различных видов работы, обеспечивающих удовлетворение потребностей конкретного человека, коллектива, группы с учетом требований и потребностей более широкой социальной среды и всего общества» [8, с. 177]. В личностном смысле жизнедеятельность определяется как общественный способ существования человека, как средство реализации активности личности в обществе. В воспитательной организации выделяют, во-первых, материальные, пространственные, временные условия

для жизнедеятельности организации; во-вторых, саму жизнедеятельность воспитательной организации как комплекс реализуемых разнообразных видов деятельности и общения; в-третьих, нормативно-ценностную сферу организации, которая формирует правила поведения, взаимодействий и взаимоотношений [8]. К тому же, в содержание жизнедеятельности воспитательной организации входит несколько сфер: общение (в которой активность человека направлена на взаимодействие с людьми); познание (активность направлена на познание окружающего мира); предметно-практическую деятельность (в которой происходит реализация активности в работе, связанной с освоением и преобразованием предметной среды); духовно-практическую деятельность (активность связана с созданием и (или) использованием духовных и социальных ценностей); спорт (где реализуется функционально-органическая активность); игру (реализация активности в свободном импровизировании в условных ситуациях) [10]. Актуализация представленных сфер жизнедеятельности в дополнительном образовании может воздействовать на развитие представлений детей об участии, формирование навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, опыта самостоятельно и коллективного принятия решений, опыта активного социально значимого действия.

Также актуальные возможности дополнительного образования в реализации участия заключаются в организации социального опыта (дела, игровое моделирование, занятия, самоуправление) и индивидуальной помощи (беседы, рефлексия, тренинги, расширение социальных практик), способствующих рефлексивному осмыслению личностью своих решений и их результатов, развитию самостоятельной инициативы детей, расширению опыта подростков и развитию их субъектности. Педагогической целью использования возможностей дополнительного образования в реализации участия выступает осознание учащимися смысла участия в принятии решений и понимание его важности для самой личности.

Специфика учреждений дополнительного образования как воспитательной организации может способствовать реализации значимого принципа участия детей в принятии решений и участии в жизни общества. Этот принцип заключается в опоре на партнерскую модель взаимоотношений педагогов и детей при привлечении и организации участия детей в принятии решений. В рамках данной модели ответственность за приобретение знаний и опыта делится пополам, между детьми и взрослыми. Взрослый создает структуру, а ребенок, работая в ней, приобретает свой собственный опыт, и что именно он вынесет для себя в результате, – зависит только от него. На взрослых лежит задача создания структуры и событийности, а степень активности является ответственностью самих детей. Ключевой особенностью модели партнерства является ответственное участие детей и молодежи в управлении деятельностью (они не только являются исполнителями, но и принимают ре-

шения совместно со взрослыми, разделяя ответственность за последствия принятых решений). Цель реализации партнерской модели взаимоотношений взрослых и детей заключается в том, чтобы дети приобрели практический опыт, который усилит их потенциал и поможет им стать активными членами общества.

Концепция партнерства предполагает возможность детей и подростков свободно участвовать в социальных процессах и процессах развития. При этом такая вовлеченность должна быть активной, добровольной и осознанной. Педагогическая организация участия детей в принятии решений на основе партнерской модели взаимоотношений имеет следующий социально-педагогический потенциал в дополнительном образовании:

- детям предоставляется возможность приобретения опыта, знаний и навыков для адекватного усвоения того огромного объема информации, с которым они сталкиваются в современной жизни;

- детям предоставляется возможность приобрести опыт долгосрочных поддерживающих взаимоотношений со взрослыми;

- детям предоставляется возможность получить подготовку к самостоятельной взрослой жизни, включая формирование навыков самостоятельного и ответственного принятия решений.

Для достижения реального участия детей и подростков в жизни общества необходимо обеспечение их определенным набором инструментов, таких как:

- подготовка детей и подростков к участию в общественной жизни;

- информирование;

- вовлечение детей и подростков в жизнь общества с помощью информационных и коммуникационных технологий;

- расширение участия детей и подростков в работе СМИ;

- поощрение детей и подростков к безвозмездному труду и служению обществу;

- поддержка детских проектов и инициатив [1, с. 241].

Для организации партнерской модели взаимодействия при организации участия детей в принятии решений важным условием выступает использованием педагогом таких ролей, как роль информатора и консультанта. Также роль взрослого в реализации участия детей в принятии решений, «его предназначение в том и состоит, чтобы обеспечить защиту, развитие и участие детей в жизни семьи, школы, общества, государства» [9, с. 151]. Можно выделить несколько функций, которые реализует взрослый при реализации участия детей в принятии решений в дополнительном образовании:

- организаторская функция, содействующая установлению порядка и системы отношений, разработке стратегии и тактики деятельности;

- развивающая функция, направленная на расширение познавательной активности детей, установление в практике нравственных норм и правил, стиля и тона отношений, способствующих постоянному интересу к знаниям;

– представительская функция, позволяющая отстаивать интересы детей [9, с. 156].

В связи с тем, что участие детей в принятии решений сопровождается усилением осознания себя субъектом социального действия основная задача взрослых – осознание глубинных потребностей, проблем и интересов детей, привнесение в стихию их самоорганизации конструктивной организованности и позитивной направленности. Реализация приведенных функций и задач заключается в опоре на потребности детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы, при организации совместной деятельности, через формы участия, направленной на улучшение окружающей жизни и жизни самих детей для них и с их помощью.

Для реализации данных функций и ролей при организации процесса участия детей в принятии решений взрослый должен руководствоваться в своей деятельности следующими принципами:

- уважение субъектной позиции ребенка и его права на принятие решений;
- предоставление возможности детям высказывать свое мнение;
- уважение выбора ребенка;
- соблюдение партнерской модели взаимодействия;
- учет имеющегося опыта детей;
- информирование детей по поводу их прав и способах их реализации.

Важнейший принцип, на котором базируется организация участия детей ориентирован на предоставление возможности детям «высказываться и помогать в разрешении проблем, планировании и процессах принятия решений, которые непосредственно влияют на них, и в отношении которых они способны принимать решения» [7, с. 15]. Для того чтобы данные принципы были реализованы должен в организации участия в принятии решений участвовать опытный подготовленный взрослый (педагог), который будет информировать детей об их правах, помогать им увидеть основные способы и формы реализации права на участия, расширять их виды деятельности, консультировать, формировать опыт детей, опираясь на их знания, представления и умения и т.д.

Проведенный анализ опыта организации и исследования участия детей в принятии решений позволил выделить некоторые примеры взаимодействия и партнерства детей и взрослых при реализации участия в принятии решений. P. Fernandes выделяет следующие виды участия, установленные на основе взаимодействия ребенка и взрослого, их ролях и функциях, которые могут быть использованы в практике воспитательных организаций:

1. Дети назначаются взрослыми и информируются (взрослые выбирают волонтеров и молодых людей для проекта; молодые люди понимают проект – они знают, кто решил включить их и почему; взрослые уважают взгляды молодых людей; взрослые предлагают, дети принимают решения).

2. Взрослый инициатор, дети включаются в принятие решений (дети вовлечены в каждый шаг

планирования и внедрения; взгляды детей не только рассматривают, дети сами принимают решения; деятельность детей направляется взрослыми).

3. Дети инициаторы, взрослые направляющие (дети решают, как реализовывать проект, что он должен из себя представлять и как должен быть выполнен; взрослые рядом, но не управляют процессами планирования; решения разделяются со взрослыми).

4. Дети инициаторы, взрослые консультанты (дети предлагают проекты, взрослые дают советы, обсуждают и поддерживают; взрослые не направляют, но предлагают свои экспертные знания для детей, для реализации проекта; детей консультируют и информируют).

5. Взрослые проектируют и управляют проектом (с детьми консультируются и для полного понимания процесса; взрослые относятся к мнениям детей серьезно) [14].

Выбор способа взаимодействия будет зависеть от целей участия детей в принятии решений.

Учет и организация жизнедеятельности учреждений дополнительного образования, подготовленность кадров, осуществление партнерской модели при реализации участия в принятии решений будет иметь воспитательные результаты. К ним мы относим следующие результаты:

– приобретение ребенком социальных знаний первичного понимания гражданских взаимоотношений (о нормах реализации прав, об устройстве и функционировании социальных институтов, связанных с защитой и реализацией прав, о социально одобряемых видах деятельности, способствующих участию, о технологии принятия решения). Это когнитивный компонент деятельности: он даст ребенку представление о нормах осуществления социально значимых деятельностей.

– получение ребенком опыта переживания и позитивного отношения к участию как ценности и развитие ценностного отношения к социальной реальности в целом. Это аксиологический компонент деятельности, он позволит ребенку ценить то, на что направлены социально значимые деятельности людей, ценить сами эти деятельности, положительно к ним относиться.

– получение ребенком опыта самостоятельного социального действия (взаимодействие ребенка с социальными субъектами за пределами дополнительного образования, в открытой общественной среде).

Мониторинг и оценка участия детей в принятии решений может опираться на представленные критерии воспитательных результатов.

Таким образом, специфика учреждений дополнительного образования как воспитательной организации может выступать эффективным фактором, влияющим на участие детей в принятии решений, так как в связи с принципами организации жизнедеятельности (самореализация, самоуправление, участвующая и поддерживающая функция взрослых, ответственность взрослых за педагогические последствия организо-

ванной детской самодеятельности), и системой отношений (демократизм, добровольность, гуманизм, партнерство) происходит обеспечение формирования социального опыта. Это в первую очередь опыт солидарного участия в обустройстве общественной жизни и общественно-приемлемых способов социального самоутверждения, освоении опыта общественного самоуправления и социальной ответственности.

Литература

1. Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей: совместный доклад Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ). М., 2011. 272 с.

2. Григорьев Д.В. Детско-взрослый клуб как фактор развития социально-образовательной среды школы // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 75–79.

3. Диев В.С. Риск: оценка и принятие решений // Философия науки. 2010. № 4(47). С. 15–32.

4. Лаврентьева О.А. Включение школьников-подростков в партнерские отношения как педагогическое условие формирования их социальной ответственности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 220–225.

5. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.

6. Методика преподавания прав ребенка: Учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Д.М. Маллаев, Н.А. Сеидов, Д.И. Гасанова, Д.М. Абдуразакова, А.В. Керимова, П.О. Омарова, М.Г. Гасанов // Под ред. проф. Д.М. Маллаева и проф. П.О. Омаровой. Махачкала: ГОУ ВПО «ДГПУ», АЛЕФ, 2008. 218 с.

7. Молодежное участие в Финляндии и Германии – Анализ состояния вопроса и рекомендации, основывающиеся на полученных данных. Хельсинки, Финляндия, 2011. 100 с.

8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. 240 с.

9. Основы социокинетики детства: пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений / сост., ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. М.: Полиграфист. 528 с.

10. Поляков С.Д. Психопедагогика школы. Научно-популярная монография с элементами научной фантастики. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 325 с.

11. Ромм Т.А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 26–31.

12. Социальная психология: краткий очерк / под общ. ред. Г.П. Предвечного, Ю.А. Шерковина. М.: Политиздат, 1975. 319 с.

13. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образо-

вания // Педагогика : Научно-теоретический журнал. 2009. № 1. С. 8–14.

14. Fernandes P. Evaluating children's participation in decision making: A case study of a child helpline in India. – London: Department of Social Policy London School of Economics and Political Science, 2006. 325 p.

15. Fieldgrass L. Youth Engagement: what is it and where can we take it? – Canberra Youth Affairs Conference, 2013. 15 p.

16. Lansdown G. Promoting children's participation in democratic decision-making. – Florence, Italy: Innocenti Research Centre, 2001. 53 p.

Organization of participation of children in decision-making in educational institutions of additional education

Skrypnikova E.M.

Novosibirsk State Pedagogical University

Presented the formation of the idea of children's participation in decision making. The characteristic of the essence of children's participation in decision making is given, the concept is presented, the components are characterized (cognitive, activity, motivational-reflexive). The possibilities of institutions of additional education as educational organizations in the implementation of children's participation in decision-making are described, a characteristic of their livelihoods and educational potential is presented. The data of foreign studies are described, which reflect the models of interaction between children and adults. Examples of the educational results of the organization of children's participation in decision-making related to cognitive ideas about participation, value attitude to social activities and experience of independent decisions and actions are given.

Key words: educational organization, educational results, additional education, activity, legal education, participation of children in decision-making.

References

1. *Analiz polozheniya detej v Rossijskoj Federacii: na puti k obshchestvu ravnyh vozmozhnostej: sovmestnyj doklad Nezavisimogo instituta social'noj politiki i Detskogo fonda OON (YUNISEF)* [Analysis of position of children in the Russian Federation: on the way to society of equal opportunities]. М., 2011. 272 p. (in Russian).
2. Grigor'ev D.V. Detsko-vzroslyj klub kak faktor razvitiya social'no-obrazovatel'noj sredy shkoly [Child adult club as factor of development of the social and educational environment of school] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. – 2011. no 3. pp. 75–79 (in Russian).
3. Diev V.S. Risk: ocenka i prinyatie reshenij [Risk: assessment and decision-making] // *Filosofiya nauki*. 2010. – no 4(47). – pp. 15–32 (in Russian).
4. Lavrent'eva O.A. Teoreticheskie osnovy analiza social'noj otvetstvennosti v pedagogike [Theoretical bases of the analysis of social responsibility in pedagogics] // *Voprosy vospitaniya*. – М.: Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2013. pp. 43–49 (in Russian).
5. Maklakov A.G. *Obshchaya psihologiya* [General psychology]. – SPb.: Piter, 2001. 592 p. (in Russian).
6. *Metodika prepodavaniya prav rebenka: Ucheb. posobie dlya stud. vysshih ped. учеб. zavedenij* [Technique of teaching rights of the child: The manual for students of the highest pedagogical educational institutions] / D.M. Mallaev, N.A. Seidov, D.I. Gasanova, D.M. Abdurazakova, A.V. Kerimova, P.O. Omarova, M.G. Gasanov // Pod red. prof. D.M. Mallaeva i prof. P.O. Omarovoj. Mahachkala: GOU VPO «DGPU», Alef, 2008. 218
7. *Molodezhnoe uchastie v Finlyandii i Germanii – Analiz sostoyaniya voprosa i rekomendacii, osnovyvyayushchiesya na poluchennyh dannyh* [Youth participation in Finland and Germany – The analysis of a condition of a question and the recommendation which are based on the obtained data]. Hel'sinki, Finlyandiya, 2011. 100 p. (in Russian).
8. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya* [Social pedagogics: the textbook for students of institutions of higher professional education]. М.: Akademiya, 2013. 240 p. (in Russian).

9. *Osnovy sociokinetiki detstva: posobie dlya tekhn, kto obuchaet vzroslykh organizatorov detskih obshchestvennykh ob'edinenij* [Childhood sociokinetika bases: a grant for those who train adult organizers of children's public associations] / sost., red.: T.V. Truhacheva, A.G. Kirpichnik. M.: Poligrafist. 528 p. (in Russian).
10. Polyakov S.D. *Psihopedagogika shkoly. Nauchno-populyarnaya monografiya s ehlementami nauchnoj fantastiki* [Psychopedagogics of school. The popular scientific monograph with elements of science fiction]. Ul'yanovsk: UIGPU, 2011. 325 p. (in Russian).
11. Romm T.A. Strategicheskie orientiry social'nogo vospitaniya v postindustrial'nom obshchestve [Strategic reference points of social education in post-industrial society] // *Sibirskij pedagogicheskiy zhurnal*. 2013. no. 2. pp. 26–31 (in Russian).
12. *Social'naya psihologiya: kratkij ocherk* [Social psychology: a short sketch] / pod obshch. red. G.P. Predvechnogo, Y.A. Sherkovina. M.: Politizdat, 1975. 319 p. (in Russian).
13. Fel'dshtejn D. I. Sushchnostnye osobennosti sovremennogo detstva i zadachi teoretiko-metodologicheskogo obespecheniya processa obrazovaniya [Intrinsic features of the modern childhood and problem of teoretiko-methodological ensuring process of education] // *Pedagogika : Nauchno-teoreticheskiy zhurnal* / Red. A.Y. Danilyuk. 2009. no 1. pp. 8–14 (in Russian).
14. Fernandes P. Evaluating children's participation in decision making: A case study of a child helpline in India. London: Department of Social Policy London School of Economics and Political Science, 2006. 325 p.
15. Fieldgrass L. Youth Engagement: what is it and where can we take it? Canberra Youth Affairs Conference, 2013. 15 p.
16. Lansdown G. Promoting children's participation in democratic decision-making. Florence, Italy: Innocenti Research Centre, 2001. 53 p.

Психолого-педагогическое сопровождение многодетных семей

Мартынова Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Martusnata@mail.ru

Панова Людмила Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной и теоретической физики, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», beduleva@rambler.ru

Плугина Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной и теоретической физики, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», natalia2209@ya.ru

Психолого-педагогическое сопровождение многодетных семей представляет собой целенаправленную деятельность междисциплинарной команды специалистов, направленную на оказание содействия детям и их семьям в преодолении актуальных проблем, связанных с функционированием и развитием как многодетной семьи в целом, так и отдельных ее членов, создание условий для принятия оптимального решения в различных жизненных ситуациях, успешной адаптации к сложившимся условиям жизнедеятельности, развития способности для самостоятельного решения возникающих проблем. В работе выявлены такие направления психолого-педагогической поддержки многодетных семей как применение инструментов психодиагностической, коррекционно-развивающей, консультационной, просветительской и социально-диспетчерской. Представлена характеристика этапов психолого-педагогического сопровождения многодетных семей.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, семья, многодетная семья

Изменение структуры современной семьи, нарушение традиционного цикла жизнедеятельности, психоэмоциональная перегруженность взрослых членов семьи, низкий уровень ответственности родителей за воспитание и развитие своих детей, повышение уровня агрессивности детей и подростков, увеличение стрессогенных факторов свидетельствуют о кризисе института современной российской семьи. В особо уязвимом положении находятся многодетные семьи. Благоприятный климат в семье положительно воздействует на процессы воспитания. Такие условия позволяют сформировать навыки, относящиеся к психологической, психологической и эмоциональной сфере. Все указанное повышает значимость проблемы переосмысления существующих теоретических положений в области сопровождения многодетной семьи, поиска эффективных инструментов его реализации.

Концепции психолого-педагогического сопровождения членов семьи в российской психологической науке получила свое развитие в условиях зарождения гуманистического подхода к образованию.

Содержательные и целевые аспекты психологического и педагогического сопровождения рассматриваются в фундаментальных научных исследованиях таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, М.Р. Битянова, О.С. Газман, Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина, С.М. Юсфин и других. Анализ парадигм сопровождения и поддержки представлен в работах А.Э. Александровской, А.К. Колеченко, Н.Л. Коноваловой, Р.В. Овчаровой, Л.И. Пономарёвой.

Изучение научных работ по проблеме сопровождения показало, что этимологически данное понятие близко по смыслу к категориям «содействие», «поддержка», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей».

Как отмечает Е.И. Казакова, сопровождение представляет собой оказание помощи субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора, сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии семьи и ребенка [1, с. 135].

Необходимо подчеркнуть, что процесс сопровождения предусматривает активные двусторонние действия как со стороны сопровождающего, так и со стороны самого сопровождаемого. Этот процесс реализуется на основе возникшей жизненной ситуации, характеризующейся трудностями, он определяется устойчивыми и существенными связями, формирующими качественные изменения в развитии личностных характеристик сопровождаемого. Эффективность сопровождения напрямую зависит от личной заинтересованности самого сопровождаемого в положительных результатах всего процесса.

В современных условиях государственная семейная политика обуславливает необходимость реализации психолого-педагогического сопровождения детей и их семей. В рамках практики осуществления психолого-педагогического сопровождения детей и родителей наиболее значимыми являются идеи гуманистического и личностно ориентированного подходов.

Т.И. Шульга и Г.В. Семья под психолого-педагогическим сопровождением рассматривают комплекс мероприятий, осуществляемый междисциплинарной командой специалистов, объединенных единой целью. Авторы отмечают, что основная деятельность заключается в выявлении и актуализации ресурсов родителей и/или ребенка, организации обучения членов семьи знаниям и навыкам, необходимым для ухода и развития ребенка, его социализации, оказании психологической помощи по преодолению трудностей, связанных с освоением новых навыков, в повышении мотивации семьи на получение запланированной помощи [6, с. 14].

По мнению Н.И. Мазурчук и Е.О. Мазурчук, психолого-педагогическое сопровождение – это многогранная деятельность, осуществляемая с целью поддержки семьи, содействующий в получении различных видов социально-медицинской и медицинской помощи, предоставление рекомендаций, оказание помощи в развитии социально-психологических навыков, позволяющих членам семьи преодолевать кризисы [3, с. 133].

Исходя из вышеизложенного, следует, что психолого-педагогическое сопровождение многодетных семей представляет собой целенаправленную деятельность междисциплинарной команды специалистов, направленную на оказание содействия детям и их семьям в преодолении актуальных проблем, связанных с функционированием и развитием как многодетной семьи в целом, так и отдельных ее членов, создание условий для принятия субъектом оптимального решения в различных жизненных ситуациях, успешной адаптации к сложившимся условиям жизнедеятельности, развития способности для самостоятельного решения возникающих проблем в дальнейшем. Несомненно, на определенных этапах жизненного цикла семьи психолого-педагогическое сопровождение является не только желательным, но и необходимым.

Психолого-педагогическое сопровождение многодетных семей реализуется командой таких спе-

циалистов, как психолог, социальный педагог, специалист по социальной работе, врач, юрист и др. в тесном взаимодействии со смежными учреждениями и организациями. Кроме того, в психолого-педагогическом процессе Л.Г. Субботина указывает на необходимость взаимодействия родителей со специалистами (педагога, психолога, специалиста по социальной работе), что обеспечивает динамику позитивных изменений [5, с. 19].

Предполагается, что суть психолого-педагогического сопровождения для многодетной семьи заключается в создании условий для создания и развития ценностно-смысловых оснований родительства. В данном контексте деятельность специалистов должна быть ориентирована на поиск направлений самосовершенствования родителя; идентификация своих возможностей; развитие компетенций по принятию решений по отношению к значимым ситуациям в рамках межличностных взаимодействий и актуализация персональной ответственности субъекта за результат этих взаимодействий. В отношении детей психолого-педагогическое сопровождение предусматривает удовлетворение базовых потребностей детей, их интересов, обеспечение социальной безопасности, оказание экстренной помощи в кризисных ситуациях, содействие в решении проблем различного характера, психологическое сопровождение интеллектуального, личностного и нравственного развития детей.

В современных исследованиях показана необходимость формировать психолого-педагогическое сопровождение семьи на основании позиций постнеоклассического направления в научной рациональности. Все это позволяет рассматривать роль родителя в качестве открытой и самоорганизующейся системы, имеющей возможности изменяться, она является многогранной и многоаспектной. При этом сопровождаемая семья не обязана менять свой жизненный курс, она в процессе сопровождения способна раскрыть свои собственные скрытые ресурсы и возможности. Если рассматривать в широком смысле, то психолого-педагогическое сопровождение семьи и детей может трактоваться как оказание психологической помощи и поддержки.

Ряд авторов придерживается мнения, что психолого-педагогическое сопровождение членов семьи ориентировано на поддержание формирующихся процессов. Ключевая цель является открытие перспективных направлений для создания условий личного роста членов семьи, последовательный переход ранее недоступную область в силу проблемной ситуации. Важной сущностной стороной психолого-педагогического сопровождения является создание оптимальных условий для психологически благоприятного и комфортного перехода к самопомощи и взаимоподдержке.

В русле данной идеи члены семьи должны поддерживать друг друга, доверять членам своей семьи, создавать психологически благоприятный микроклимат. Психологический климат семьи определяется качеством взаимодействия членов

многодетной семьи. Известно, что в системе внутрисемейных отношений главенствующими выступают отношения между супругами. Исследователями отмечается высокий уровень кооперации супругов в обеспечении жизнедеятельности многодетной семьи. Ответственность за детей сближает позиции супругов, одновременно способствует дифференциации ответственности. Во взаимодействии детей и родителей в многодетной семье есть специфические особенности. В многодетных семьях исследуется «наибольшая ролевая наполненность», следовательно, существует существенная вариация ролей старшего, младшего, поддержки детьми друг друга, повышение качеств личности, чувства наполненности жизни. Психолого-социальные условия в таких семьях существенным образом отличается от социализации в многодетных семьях. В первую очередь, это определяется большей ориентированностью на семейные ценности, а также характеризуется тем, что детско-родительские отношения являются доминантными во всех семейных взаимоотношениях. Направленность ориентации на учет интересов детей является причиной установления стойкого эмоционального контакта.

Отметим, что психолого-педагогическое сопровождение многодетной семьи в современных условиях предполагает форму реализации продолжительной психолого-социальной помощи. Поиск и реализации потенциала и возможностей, с помощью которые могут быть ориентированы на восстановление и улучшение отношений в между членами многодетной семьи. В этом случае результатом психолого-педагогического сопровождения будет являться адаптивность. Данное интегративное качество предусматривает способность членов семьи успешно преодолевать не только проблемные ситуации, но и сохранять стабильность в благоприятные периоды. Появление адаптивности проявляется в готовности членов многодетной семьи изменяться самим и преобразовывать условия своей жизнедеятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение в обобщенном виде реализуется согласно следующим этапам:

- определение проблемной ситуации (поступление запроса, определение сущностной стороны проблемы, проведение диагностического исследования);
- анализ полученной информации (оценка ситуации, обсуждение возможных вариантов решения проблемы, анализ положительных и отрицательных моментов реализации намеченных действий);
- разработка плана сопровождения (определение последовательности действий, срока реализации, функциональных обязанностей участников процесса, рекомендаций для ребенка, родителей, специалистов);
- реализация разработанного плана сопровождения (включая исполнение рекомендаций для участников сопровождения);
- анализ и оценка достигнутых результатов сопровождения.

Как правило, психолого-педагогическое сопровождение многодетных семей выстраивается на основании четырех основных направлений – психодиагностического, коррекционно-развивающего, консультационного, просветительского и социально-диспетчерского.

Базовым традиционным направлением в психолого-педагогическом сопровождении выступает психодиагностическое, осуществляемое посредством приобретения комплексной информации относительно объекта сопровождения, проблемах и особенностях их проявления. Ключевые характеристики данного направления соотносятся с выбранным диагностическим подходом и определенному подходу для поставки целей психолого-педагогического сопровождения; рациональность подходов к диагностике; значимости результатов диагностики; возможности определения инструментария.

Не менее важным является коррекционно-развивающее направление, которое позволяет осуществлять решение задач семей-объектов сопровождения. Все это подразумевает решение выявленных задач субъекта сопровождения, обладающих индивидуальным характером[2]. Посредством инструментов данного направления представляется важным формирование благоприятных условий для системного развития личности сопровождаемых членов семьи. При этом коррекция или развитие определены достигнутыми результатами психологической диагностики.

Коррекционно-развивающей работе в ситуации психолого-педагогической работы необходимо соответствовать совокупности следующих критериев:

- свободную волю вовлечения в нее субъектов сопровождения (в данном случае учитываются не только желаемые результаты и индивидуальные предпочтения участников процесса сопровождения, но и опора на социокультурную среду сопровождаемой семьи);
- регламентированность работы (соблюдение порядка, последовательности и преемственности в применяемых методах и формах коррекционно-развивающей работы);

В ходе реализации консультационного направления решаются такие задачи, как личностное самоопределение субъектов сопровождения. При решении данных задач деятельность педагога-психолога направлена на оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении или установлении контакта с родителями; обучение субъектов сопровождения навыкам самоанализа и самопознания, использования своих психологических характеристик и возможностей для успешного взаимодействия; оказание психологической помощи членам семей - субъектам сопровождения в стрессе, ситуации конфликта, или в состоянии сильных эмоций. Результативность деятельности в рамках консультирования определяется в значительной мере необходимостью сформировать взаимоотношения доверительных отношениях с семьями.

Одним из основополагающих базовых направлений при реализации психолого-педагогического сопровождения семьи и детей является просвещение. В широком смысле цель образовательного процесса заключается в формировании психолого-педагогической компетентности в самых различных ситуациях. В процессе формирования данного направления специалист должен представить информацию об эффективных инструментах создания и совершенствования в отношениях «родитель – ребенок» и «родитель – родитель» в условиях равного сотрудничества; стать причиной создания и самоидентификации себя в качестве родителя; выявить направления трансформации ролевых позиций взаимоотношениях в рамках семьи.

Образовательное направление реализуется посредством образовательной работы по формированию у родителей компетенций психолого-педагогической работы, права, практической помощи и педагогической поддержки; знакомстве с многообразием инструментов положительного функционирования семьи. Тематическое направление просветительской работы зависит от конкретной семейной ситуации, личностных особенностей членов семьи, содержания и особенностей протекания кризисных периодов, а также социальных процессов, происходящих в обществе.

В то же время, образование характеризуется пассивной позицией членов семей и в то же время является малоэффективным инструментом. В то же время, приобретение новых знаний активизирует поиски новых инструментов психологического воздействия. Такие идеи отражаются в работах Ю.А. Долженко, Ю.Н. Кулюткина, Н.И. Мицкевича, А.Б. Орлова, А.В. Петровского, трактуемыми ее с позиции психологических характеристик возраста детей и взрослых. Трансформация пассивной позиции в активную позволяет обеспечивать решение задач самостоятельно к достижению со стороны сопровождаемого, в этих условиях он является субъектом социально-трудовой деятельности. Значимым недостатком при осуществлении этого направления является то, что в рамках просвещения до сопровождаемого могут доводиться те идеи и принципы, которые противоречат его собственным представлениям. Во многом по этой причине они могут быть отвергнуты сопровождаемым.

Наряду с вышеперечисленными направлениями психолого-педагогического сопровождения выделяют еще одно, а именно социально-диспетчерское. Оно способствует получению сопровождаемыми субъектами социально-психологической поддержки, не входящей в функциональные обязанности педагога-психолога. Стоит отметить, что социально-диспетчерское направление психолого-педагогического сопровождения осуществляется в таких случаях, когда проблемная ситуация требует привлечения внешних специалистов; сопровождающий специалист не обладает необходимыми знаниями и навыками, способствующими разрешению ситуации; предполагаемая деятельность выходит за рамки функци-

ональных обязанностей сопровождающего специалиста.

Размышляя о проблеме психолого-педагогического сопровождения многодетных семей, мы пришли к выводу, что поиск инструментов психолого-педагогической поддержки зависит от задач, стоящих перед реализующими его специалистами, особенностей социокультурной среды. Необходимо отметить, что содержание инструментов психолого-педагогического сопровождения влияет на особенности сопровождаемого, специфики всей проблемной ситуации.

Таким образом, назначение психолого-педагогического сопровождения заключается в мобилизации ресурсов многодетной семьи и ее членов, обеспечивающих переход от помощи к самопомощи. В процессе сопровождения специалисты оказывают необходимое и достаточное (но не избыточное) воздействие. Исходя из этого, можно утверждать, что психолого-педагогическая поддержка многодетных семей становится причиной эффективного вовлечения членов семьи в построение более эффективным в изменившихся условиях семейной жизнедеятельности, полноценному и гармоничному развитию ребенка, обеспечению психологического благополучия всех членов семьи, повышению уровня воспитательного потенциала родителей; восстановлению нарушенных семейных отношений.

Литература

1. Казакова, Е.И. Комплексное сопровождение: социально-эмоциональные проблемы / Е.И. Казакова. – СПб.: Речь, 2000. – 256 с.
2. Климов М.А., Ращиколина Е.Н. Девиантное поведение подростков: причинная обусловленность, виды, риски // Современное педагогическое образование. 2018. №2. С. 151-155
3. Мазурчук, Н.И. Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретическое осмысление и практика реализации / Н.И. Мазурчук, Е.О. Мазурчук, // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 132-137.
4. Непрерывное образование в период детства: монография / Е.Н. Ращиколина, Н.А. Степанова, Е.Н. Кондрашова, Г.В. Тугулева, Г.В. Ильина. - Магнитогорск: МАГУ, 2013. - 188 с.
5. Субботина, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности учащихся в образовательном процессе: монография / Л. Г. Субботина. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. – 152 с.
6. Шульга, Т.И. Особенности сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ: методические рекомендации / Т.И. Шульга, Г.В. Семья. – М.: ИИУ МГОУ, 2015. – 204 с.

Psychological and pedagogical support of large families
Martynova N.V., Panova L.P., Plugina N.A.

Magnitogorsk State Technical University. G.I. Nosova

Psychological and pedagogical support of large families is a focused activity of an interdisciplinary team of specialists aimed at helping children and their families to overcome actual problems

related to the functioning and development of both large families and individual members, creating conditions for making optimal decisions in various life situations, successful adaptation to the existing conditions of life activity, development of the ability for an independent solution of having hiccups. The article identifies the areas of psychological and pedagogical support of large families: psychodiagnostic, correctional, counseling, educational and social dispatch. The characteristic of the stages of psychological and pedagogical support of large families is presented.

Keywords: psychological and pedagogical support, family, large family

References

1. Kazakova, E.I. Comprehensive support: social and emotional problems / E.I. Kazakova. - SPb. : Speech, 2000. - 256 p.
2. Klimov, MA, Rashchikulina, E.N. Deviant behavior of adolescents: causation, types, risks // Modern pedagogical education. 2018. №2. Pp. 151-155
3. Mazurchuk, N.I. Psychological and pedagogical support of the family: theoretical understanding and implementation practice / N.I. Mazurchuk, E.O. Mazurchuk, // Pedagogical education in Russia. - 2016. - № 3. - p. 132-137.
4. Continuing education during childhood: monograph / E.N. Rashchikulin, N.A. Stepanova, E.N. Kondrashova, G.V. Tuguleva, G.V. Ilyin. - Magnitogorsk: MAGU, 2013. - 188 p.
5. Subbotina, L.G. Psychological and pedagogical support of the development of students' personality in the educational process: monograph / L. G. Subbotina. - Tomsk: Tomsk State Pedagogical University Publishing House, 2008. - 152 p.
6. Shulga, T.I. Features of support for foster families of children with disabilities: guidelines / T.I. Shulga, G.V. Family. - M. : IIO MGOU, 2015. - 204 p.

Исследование индивидуальных признаков плавучести, связанных с особенностями морфологии строения тела начинающих пловцов

Мелентьев Александр Николаевич

доцент, к.э.н., доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ МСХА имени К.А. Тимирязева.

Куликов Сергей Владимирович,

старший преподаватель кафедры физической культуры ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева

Разработана методика определения обучаемых и труднообучаемых пловцов с учетом региональных и национальных особенностей а также методика развития скоростных качеств начинающих пловцов – студентов аграрных вузов на занятиях физической культуры.

Выработана последовательность действий при выборе спортсменов в секции плавания относительно студентов, направленных из основной группы физической полготовки в группы спортивного совершенствования.

Подготовлена оценка внешних данных, внутренних факторов и психологических состояний студентов при занятиях плаванием, позволяющих получить конкретный результат выбора.

Цель исследования. Разработать и указать критерии, позволяющие определить по внешним признакам потенциально опасных студентов, чьё поведение может привести, иногда совершенно неосознанно, к угрозам жизни своей и других студентов.

Методы исследования. В данной работе мы применяем методику спортивного отбора пловцов в плавании. Инструментом для проявления комплексной подготовленности пловца служит уровень развития его физических качеств, которые лучше проявляются у тех студентов, у которых исходный уровень развития основных физических качеств значительно выше, чем у сверстников. Одной из приемлемых форм оценки поведения на воде студентов служит тестирование, которое, несмотря на косвенность исследования качеств и свойств личности вполне приемлемо, ввиду получения достаточно надёжного результата, простоты исполнения и быстроты получения информации.

Результаты. По итогам исследования выявлено 3 студента, показавших высокие, спортивные достижения и выполнившие спортивные разряды. Также выявлены студенты, которые в дальнейшем не будут посещать занятия по физической культуре в бассейне, но при этом были ознакомлены с правилами поведения в бассейне и техникой безопасности. Также были выявлены студенты с нарушением координации, к которым была применена, указанная ниже методика. В результате ,в их технику были внесены изменения и изменена их пространственная ориентация и положение тела в воде.

Заключение. Данная методика позволяет осуществить быструю оценку студенческой массы ,выделить из толпы ряд объектов для наблюдения и понять приблизительный объём усилий по проведению занятий именно с этой группой учеников.

Ключевые слова: Методика, удержание тела на воде обучение, подготовка, особенности, плавание, физическая культура

Введение

В настоящее время проблема здоровья приобретает особое значение. Стремительно растут заболеваемость и смертность во всех, даже экономически развитых, странах. Формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) уже давно стало доминирующим направлением в системе сохранения здоровья нации. Считается, что именно от условий и образа жизни людей, зависит здоровье человека.

Плавание является жизненно необходимым навыком, поскольку количество утоплений в год, по данным Госкомстата России, достигает 30 000 человек.

В условиях развивающегося интереса в стране к физической культуре и, к плаванию, в частности, следует особо выделить занятия плаванием на занятиях по физической культуре в высшем учебном заведении. Массовое обучение плаванию имеет государственное значение. Плавание широко представлено в системе физического воспитания, привлекая все возрастные категории населения. Особенно большое внимание уделяется обучению плаванию в системе образования. Занятия по плаванию включены во многие учебные программы по физической культуре.

Занятия физической культурой в вузах имеют ряд отличительных особенностей от всех остальных занятий физической культурой и связаны с возрастными и количественно-временными показателями, а именно : возраст участников находится в пределах 17–35 лет, а занятия проводятся 2 раза в неделю по два часа. Плавание как учебный предмет - одна из важнейших дисциплин курса физического воспитания в высших учебных заведениях. Однако не всегда содержание обучения, по этому предмету, находится в соответствии с современной теорией плавания.

Нередко занятия по плаванию со студентами проводят преподаватели разных спортивных специализаций, которые испытывают затруднения при подборе средств, выборе методов и методических приемов обучения.

На первых занятиях в бассейне, преподаватель должен не просто давать задания своим студентам, но также обратить внимание на ряд факторов, способствующих дальнейшему обучению в бассейне.

Очень важным фактором, присутствующем на занятиях по плаванию и долженствующим определять поведение , как преподавателя, так и студента – является безопасность самого процесса преподавания плавания. Это требование относится как к культивируемым видам спорта, так и к поведению тренера – преподавателя во время занятия

в форме соблюдения им ряда условий при проведении занятия.

Оценка преподавателем плавучести каждого члена группы при проведении занятия по плаванию.

Очень важным фактором при проведении занятий по плаванию в вузе является непосредственная оценка плавучести каждого студента ещё перед началом самого занятия. Конечно же, мы не отменяем процесса опроса студентов, как перед самим занятием, так и непосредственно во время занятия, но перед входением в бассейн. Ошибки невнимательности, связанные с недооценкой уровня опасности нахождения в воде студента, являющегося потенциальной угрозой, как самому себе, так и окружающим его людям. Угроза, исходящая от него связана с тем, что он по каким-то, неучтённым преподавателем, причинам может начать тонуть.

Таким образом мы приходим к цели данной статьи : Первейшая задача тренера-преподавателя по плаванию в условиях вуза (имеется в виду большой объём текучки студентов : они всё время разные) определить потенциально опасных студентов, чьё поведение может привести ,иногда совершенно неосознанно, к угрозам жизни студентов.

Поэтому очень важным фактором безопасности при проведении занятий по плаванию в вузе является непосредственная оценка плавучести каждого студента. Преподавателю данная оценка даёт возможность отвлечься от общей массы студентов и непосредственно проводить занятие. Тем более, что невозможно одновременно удерживать взглядом человек 20, т.е группу обучаемых. Для того, чтобы минимизировать риски критических ситуаций в воде требуется непосредственно понять перед началом занятий:

1. Возможно ли данного студента оставить без внимания, возможно ли давать ему самостоятельные упражнения без риска того, что он начнёт захлёбываться и тонуть ?

2. Возможно ли отпускать его на глубины в бассейне более 1,5 м ?

3. Сможет ли он без внимания преподавателя и окриков со стороны не потерять самообладания и самостоятельно удерживать своё тело в воде ?

Для решения этих простых задач следует оценить ,присутствующих перед преподавателем ,студентов по следующим критериям.

Внешние данные. В связи с тем, что морфологические признаки человека тесно связаны с его функциональными показателями, можно по внешнему виду определить предрасположенность, например, к работе скоростно-силового характера (анаэробная производительность) или к работе, требующей проявления выносливости (аэробная производительность). Естественно стоит отметить, что молодые люди 17-19 лет уже далеко не дети, но все равно некоторые критерии совпадают.

Наибольшее предпочтение отдавалось визуальной оценке тренера-преподавателя. Это сви-

детельствует о том, что сегодня тренер принимает решение оставить студента на занятиях, либо перевести в секцию по виду спорта, ориентируясь в основном на его внешние данные. Тренер стремится набирать для занятий плаванием студентов высокого роста, стройных, с малым весом, с длинными мышцами, с хорошей осанкой. Кстати говоря, в основном на эти же морфологические признаки при отборе ориентируются и тренеры детских групп обучения. Из дополнительных сведений, даваемых тренерами по вопросу о телосложении, интересны следующие. Предпочтение отдается мальчикам и девочкам с широкими плечами и узким тазом, стройным, «поджарым», с узким тазом, с длинными конечностями, большими кистями и стопами. Тренеры отмечают важность такого признака, как тонкие запястья и суставы, свидетельствующие о легкости костного скелета, а также объём и строение грудной клетки, характеризующие функциональные возможности дыхательной системы и плавучесть.

К наиболее типичным признакам хорошей техники плавания тренеры относят: высокое положение тела, обтекаемость и плавучесть, ритmicность, «продвигаемость» от гребка, а также мягкость, легкость и свободу движений.

Внутренние факторы. Практический интерес представляет такая, например, характеристика, даваемая опытными тренерами: мальчики быстрее осваиваются с водой и обучаются спортивным способам плавания, они смелее девочек, но девочки более дисциплинированы, они лучше осваивают движения, обладают более устойчивым вниманием и большим трудолюбием, с ними легче, спокойней; мальчики больше переоценивают свои возможности, а девочки недооценивают, у них чаще встречается боязнь воды; девочек надо больше заинтересовывать, но заниматься с ними легче, так как они внимательней, организованней, быстрее схватывают объяснения тренера; к мальчикам необходима большая требовательность, с ними нужно быть «жесткими»; девочки требуют больше мягкости в обращении.

Примером использования внешних и внутренних факторов отбора студентов для занятий плаванием служит многолетнее педагогическое наблюдение за студентами, которые относятся к различным расовым и этнографическим группам (табл. 1).

Таблица 1
Соотношение количества занимающихся плаванием студентов в группах по физической культуре и в секции начальной подготовки по плаванию

Студенты	Количество студентов в общей группе	Количество студентов в секции плавания	% студентов в секции плавания
Российская Федерация	424	74	18
Кавказские республики	46	1	2
Страны Средней Азии	42	1	2
Страны Африки	18	0	0

Упражнение по начальной оценке плавучести тела студента.

Несколько преподавателей в полной боевой готовности выстраиваются вдоль бортика бассейна. Несколько преподавателей необходимы для того, чтобы в случае не единичной критической ситуации прийти на помощь тонущим студентам. Следует отметить, что данная искусственная, тренировочная ситуация создаётся намеренно и является строго контролируемой. Студентов должно быть не более 10, преподавателей должно быть не менее 5. У всех преподавателей должны быть в руках спасательные шести, чтобы в случае необходимости подать их нуждающимся студентам. Глубина бассейна не должна быть более 2 метров, чтобы тонущий или идущий на дно, студент мог оттолкнуться ногами от дна и самостоятельно и всплыть наверх для вдоха.

Перед началом упражнения проводится инструктаж. Студенты стоят на выступе вдоль бортика бассейна в воде и держатся руками за бортик. Студентам подробно разъясняется суть упражнения, возможные последствия и последовательность их действий в различных возникающих ситуациях. После инструктажа и ответов на вопросы приступают непосредственно к выполнению упражнения.

Ведущий преподаватель даёт команду и студенты одновременно делают глубокий вдох.

По следующей команде студенты отталкиваются от стенки бассейна руками и ногами, сохраняя вертикальное положение тела.

Задача студентов состоит в том, чтобы, оттолкнувшись от стенки бассейна, постараться удержать голову над поверхностью воды, сохраняя вертикальное положение тела, двигая только ногами. Руки помогают только удерживать тело вертикально и не участвуют в процессе выталкивания тела из воды.

В результате этого упражнения большая часть студентов будет спокойно удерживать голову над поверхностью воды. Какая-то часть студентов будет барахтаться как поплавки: поднимаясь и опускаясь.

Но один или два студента камнем пойдут на дно. Вот именно эти студенты и есть объект нашего исследования. Именно на них преподаватели и должны сосредотачивать своё внимание в ожидании критической ситуации.

Нарушение координации.

Одним из признаков, по которым следует отличать «проблемных» студентов является нарушение координации. Нарушениями координации в плавании можно считать целый букет или набор действий, который доступен для просмотра преподавателю. Это и неправильные прыжки в воду с тумбы, это и неправильное вхождение в воду и выход из неё. Это неправильное движение руками и ногами при выходе из воды. Это попытки «создания» руками себе «мягкой подстилки». Это нарушение прямолинейности тела, плечей, груди, таза, коленок.

Определение усталости студентов.

При проведении занятий по плаванию в бассейне преподаватель должен внимательно сле-

дить за ,постоянно меняющейся , обстановкой и стараться улавливать признаки, позволяющие ему оценивать ,как индивидуальные особен-ности того или иного студента так и уровень их усталости или утомляемости.

Одним из признаков усталости студентов, который явно выделяется из всех остальных, является то, что какая-то очень малая часть студентов вылезает из бассейна и усаживается на бортике. Они этим как бы «разгружают каркас».

Заключение.

Особенностью всех перечисленных признаков является то, что в той или иной мере они являются «сопроводителями» «проблемных» студентов. И преподаватель в своей повседневной работе может пользоваться ими ,как подсказками для того, чтобы избегать критических ситуаций в бассейне. От того, как преподаватель сможет воспользоваться данными подсказками зависит не только его комфортность, самочувствие и благосостояния, но , прежде всего ,от этого зависит жизнь других людей.

Литература

1. Плавание / Под ред. В.Н. Платонова. - Киев: Олимпийская литература, 2000. - 496 с.

2. Макарова Э.В., Мелентьев А.Н. Лечебное плавание при заболеваниях опорно-двигательного аппарата. Учебно-методическое пособие / Москва, 2016. – 96 с.

3. Исаков Е.Ю., Мелентьев А.Н. Кафедра физической культуры в высшем учебном заведении , как объект исследования в процессах командообразования. В сборнике: Научные исследования: теория, методика и практика Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 217-220.

4. Мелентьев А.Н., Прохорова Т.И. Построение системы управления образовательным процессом в высшем учебном заведении физкультурной направленности и оценка его эффективности. В сборнике: Современное общество, образование и наука сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 9 частях. 2014. С. 94-97.

5. Непочатых М.Г., Богданова В.А. и др. Теория и методика обучения плаванию студентов высших учебных заведений: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – 70 с.

Some features of the buoyancy associated with individual and national characteristics the morphology of the body structure novice swimmers-students of agricultural universities Melent'ev A.N., Kulikov S.V.

Russian state Agrarian University – Moscow agricultural Academy. name's K. A. Timiryazev

The technique of determining the trainees and trudnoreshaemyh swimmers taking into account regional and national particularities as well as the method of development of speed qualities of novice swimmers – students of agricultural universities on the lessons of physical culture.

The sequence of actions at the choice of athletes in section of swimming concerning the students directed from the main group of physical training to groups of sports improvement is developed.

The assessment of external data, internal factors and psychological States of students in swimming classes, allowing to obtain a specific result of the choice.

The purpose of the study. Develop and specify criteria to determine the external signs of potentially dangerous students whose behavior can lead, sometimes quite unconsciously, to threats to their lives and other students.

Method of research. In this paper we apply the method of sports selection of swimmers in swimming. The tool for the manifestation of complex preparedness of the swimmer is the level of development of his physical qualities, which are better manifested in those students, whose initial level of development of basic physical qualities is much higher than that of peers. One of the acceptable forms of assessment of students' behavior on the water is testing, which, despite the indirect study of the qualities and properties of the individual is quite acceptable, due to obtaining a sufficiently reliable result, ease of execution and speed of obtaining information.

Results. According to the results of the study revealed 3 students who showed high, athletic performance and perform sports categories. Also identified students who will not continue to attend physical education classes in the pool, but were acquainted with the rules of conduct in the pool and safety. We have also identified students with the disorder, to which were applied the following methodology. As a result, their technique was changed and their spatial orientation and position of the body in the water changed.

Conclusion. This technique allows for a quick assessment of the student mass, to select from the crowd a number of objects for observation and to understand the approximate amount of effort to conduct classes with this group of students.

Keywords: Methodology, training, training, features, swimming, physical education.

References

1. Swimming / Under the editorship of V. N. Platonov. - Kyiv: Olympic literature, 2000. - 496 p.
2. Makarov E. V., Melentyev A. N. Therapeutic swimming in diseases of the musculoskeletal system. Training manual / Moscow, 2016. - 96 p.
3. Isakov E. Yu., Melentyev, A. N. The Department of physical culture in a higher educational institution as the object of study in the processes of teambuilding. In the collection: research: theory, methodology and practice Collection of materials III International scientific-practical conference. In 2 volumes. Editorial Board: O. N. Shirokov [et al.]. 2017. P. 217-220.
4. Melentyev, Prokhorova T. I. Building a system of management of the educational process in a higher educational institution of physical culture orientation and evaluation of its effectiveness. In the collection: Modern society, education and science collection of scientific works on the materials of the International scientific-practical conference: in 9 parts. 2014. P. 94-97.
5. Nepochatih M. G., Bogdanov V. A., etc. Theory and methodology of swimming training of students of higher educational institutions: Educational-methodical manual. – SPb.: St. Petersburg state University publ., 2009. - 70 p.

Развитие устной речи обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью как одна из ключевых составляющих урока русского языка

Науменко Екатерина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры дефектологии Псковского государственного университета (ПсковГУ), katerina-um@rambler.ru

Настоящая статья посвящена изложению специфики работы по развитию устной речи обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью, на примере развития устной речи конкретного обучающегося на конкретном уроке. Значимость и необходимость развития устной речи обучающихся с ограниченными возможностями здоровья прописана в Федеральном государственном образовательном стандарте. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья указывает на необходимость организации специальных условий обучения и воспитания как общих, так и особых образовательных потребностей учащихся. К особым образовательным потребностям учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью, помимо прочих, относится потребность развития устной речи, а именно, речи, которая будет понятна окружающим, и которая поможет обучающимся грамотно и понятно выразить свои мысли. Устная речь выступает одной из базовых основ для формирования социальной компетенции, столь необходимой обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие речи учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью имеет общие тенденции, но всегда носит индивидуальный характер, обусловленный спецификой нарушений и индивидуальными особенностями развития каждого конкретного обучающегося.

Ключевые слова: устная речь, умственная отсталость, социализация, индивидуальный подход.

Развитие устной речи обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью - доминантная ступень в процессе их социализации, эффективный путь их адаптации в окружающем мире и продуктивный способ самовыражения личности.

Развитию устной речи ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью следует уделять внимание с момента его рождения [3], начинают эту работу родители (совместно со специалистами), продолжают педагоги образовательного учреждения, в котором обучается ребенок. Очень важно, чтобы работа по развитию устной речи была совместной и системной. Развивать речь «особого» ребенка должен каждый педагог, а не только учитель русского языка и литературы, но, в первую очередь именно он.

Учитель-словесник на своих уроках может и должен не только проходить с учащимися теоретический материал, предусмотренный программой, но делать акцент на использование языка, на формирование у обучающегося практического умения отбирать языковой материал для жизненно важных сфер общения. Педагог должен помочь учащемуся овладеть элементарными навыками коммуникации [9, с. 2-3] (а, вслед за ними, и ритуалами социального взаимодействия) с тем, чтобы сформировать у обучающегося готовность к вхождению в социальную среду [6].

Не случайно так много внимания уделяется развитию устной речи учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Именно в этом документе в структуре образовательного процесса учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью выделена такая предметная область как «Язык и речевая практика», овладение которой предполагает: расширение представлений об окружающей действительности, через овладение речью; обогащение лексической и грамматико-синтаксической сторон речи; разви-

тие навыков связной устной речи; развитие навыков устной коммуникации и их применение в различных ситуациях общения; ознакомление со средствами устной выразительности; овладение нормами речевого этикета.

Однако нельзя забывать о том, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья настолько не похожи друг на друга (даже при наличии идентичных нарушений развития) [5], что говорить о каких-либо единых направлениях, способах, методах и приемах работы по развитию устной речи, одинаково эффективных для всех, не представляется возможным.

Не случайно, одним из ведущих путей совершенствования учебной и коррекционной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день по-прежнему выступает индивидуальный подход, который, с одной стороны, даёт возможность максимального проявления всех имеющихся у ребёнка способностей, возможностей, умений, предпочтений [11], с другой, позволяет, опираясь на личностные особенности каждого конкретного обучающегося, разработать систему мер педагогического воздействия, которые будут наиболее эффективны для данного конкретного обучающегося [1]. Индивидуальный подход представляет собой совокупность мер, направленных на создание благоприятных условий для обучения и развития учащихся, определяемых их индивидуальными возможностями [7].

На своих уроках, развивая устную речь обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и умственной отсталостью, мы всегда ориентируемся на индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка, сидящего в классе. Вот почему ниже мы приводим пример работы по развитию устной речи конкретной ученицы - С., а не класса в целом.

С. обучается в 8 классе, ей 15 лет. С. испытывает трудности в освоении материала по русскому языку, при отсутствии нарушений деятельности речевого аппарата, обладает неразвитой фразовой речью, скудным активным словарем при достаточно развитом словаре пассивном, не умеет грамотно выстраивать ответы на вопросы, точно и понятно излагать собственные мысли.

Монологическая речь прерывиста, зачастую лишена логичности и завершенности. Диалогическая речь, в случае беседы на бытовые темы, достаточно развита: С. понимает собеседника, активно вступает в беседу, отвечает на вопросы и сама их задает. Если же диалогическая речь касается учебных вопросов, то С. разговор поддержать не может, отвечает односложно либо молчит, сама вопросов не задает.

Основные направления развития устной речи С.:

- расширить активный словарный запас учащейся (с целью развития умения правильно и точно обозначать словом предметов, событий, явлений);
- обогатить лексическую и грамматико-синтаксическую стороны речи;

- развивать навыки устной коммуникации;
- развивать навыки связной устной речи (простейших форм);
- формировать умения понимать обращенную устную речь;
- формировать умения задавать простые вопросы и отвечать на них;
- формировать общую разборчивость речи с целью улучшения понимания речи обучающейся окружающими;
- формировать умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасение, завершить вопрос;
- помочь овладеть нормами речевого этикета.

Далее, мы располагаем конспект урока русского языка, в рамках которого и покажем, каким образом могут быть реализованы вышеназванные направления развития речи С. на практике.

Конспект урока русского языка.

Тема: «Состав слова».

Тип урока: урок повторения и закрепления ранее изученного материала.

Цели:

Образовательные: повторить, обобщить, систематизировать и закрепить знания С. по теме «Состав слова»; закрепить знания об однокоренных словах и умение их образовывать.

Коррекционно-развивающие: коррекция и развитие связной устной речи; расширение словарного запаса обучающейся; коррекция и развитие познавательных процессов (мышления, внимания, памяти), через выполнение заданий, направленных на развитие умения выделять части слова (морфемы).

Воспитательные: воспитывать положительную мотивацию к учебной деятельности; воспитывать нравственные качества (трудолюбие); воспитывать интерес к изучению родного языка.

Ход урока

1. Организационный момент.

Приветствие. Учитель первым приветствует ученицу, тем самым давая ей образец словесного действия. Затем приветствует С. Педагогу необходимо дождаться, пока С. произнесет приветствие, либо подсказать ей это сделать, причем проследить, чтобы приветствие было произнесено четко, громко и понятно. Тем самым, уже в начале урока мы приступаем к развитию устной речи С., а именно формируем умение понимать обращенную устную речь, помогаем овладевать нормами речевого этикета (в данном случае, приветствия) и формируем общую разборчивость речи с целью улучшения понимания речи обучающейся окружающими (т.е. учим правильно и понятно здороваться).

2. Актуализация ранее полученных знаний.

Постановка проблемы.

Учитель: С., мы с тобой только что поздоровались, сказав друг другу: «Здравствуй». Припомни, пожалуйста, почему именно это слово мы используем при приветствии.

Данный вопрос учитель задает не случайно. Дело в том, что помимо предметов «Русский язык» и «Чтение», мы ведем у С. еще и «Этику». Накануне урока, план которого мы здесь представляем, по предмету «Этика» С. изучала тему «Приветствие», где и знакомилась с разными вариантами приветствий у разных народов, и, конечно же, на уроке рассматривалось происхождение приветствия: «Здравствуйте». Подобный материал учащаяся запоминает неплохо, поэтому велика вероятность того, что она ответит на вопрос, заданный учителем, а стало быть, последний заведомо ставит учащуюся в ситуацию успеха.

Когда же С. будет отвечать, учителю необходимо внимательно следить за ходом ее ответа, за логичностью изложения материала, за связностью речи. Если она допускает ошибки в ответе, учителю необходимо их исправить и проследить за тем, что бы С. повторила за ним грамотно выстроенную фразу. Тем самым, мы способствуем формированию таких направлений развития устной речи С., как: обогащение грамматико-синтаксической стороны речи; развитие навыка устной коммуникации. Кроме того, мы осуществляем межпредметные связи, поскольку обращаемся к знаниям, полученным на другом уроке, и показываем, что данные знания применимы в иной области.

Примерный вариант ответа С. на вопрос учителя о том, почему именно слово «здравствуйте» русские люди используют при приветствии: «Самое дорогое, что есть у человека – это его здоровье. Поэтому, когда русские люди встречали знакомого, они желали ему, в первую очередь, здоровья, тем самым, выказывая ему свое уважение. Слова здравие и здоровье в русском языке обозначают одно и то же, так как они – однокоренные».

Здесь очень важно вспомнить о том, чтобы два названных слова – однокоренные (так мы сможем перейти от вступления непосредственно к теме урока). Если С. забыла об этом, то необходимо активизировать ее память вопросами-помощниками, например: «Чем похожи слова здравствуйте и здоровье?» и т.п. Можно записать данные слова на доске, причем строго одно под другим. С. знает, что, когда мы подбираем однокоренные слова, то пишем их одно под другим, чтобы сравнивать побуквенно, так, сразу видны отличия, поэтому подобная запись поможет ей быстрее сориентироваться и прийти к нужному выводу, следовательно, оказаться в ситуации успеха.

3. Заявление темы урока. Актуализация теоретических знаний.

После того, как мы выяснили, что данные слова однокоренные, переходим непосредственно к актуализации знаний по теме «Состав слова» и вспоминаем изученный ранее теоретический материал. Этот этап весьма важен для развития устной речи, поскольку именно здесь С. предстоит выстраивать короткие монологические фразы, используя элементарные термины. Иными словами, на данном этапе будет осуществляться развитие устной речи С. по следующим направлениям: рас-

ширение активного словарного запаса, за счет перевода терминологической лексики из пассивного запаса в активный; развитие умения правильно и точно обозначать словом явления; обогащение грамматико-синтаксического строя речи; развитие навыка связной устной речи; развитие фразовой речи; формирование общей разборчивости речи с целью улучшения понимания речи обучающейся окружающими.

Мы закончили разговор на определении слов «здравствуйте» и «здоровье» как однокоренных. Логично будет далее продолжить так.

Учитель: «С., какие слова называются однокоренными?»

С.: «Слова, имеющие один корень».

Учитель: «А какая часть слова называется корень?»

С.: «Корень – это главная часть слова, без которой слово не может существовать».

Учитель обязательно следит за тем, чтобы ответы С. были полными и точными. Формулировки, которые мы используем при определении частей слова, являются константными, поэтому необходимо требовать от учащейся их дословного повторения (либо самостоятельно, либо по образцу – за учителем).

Учитель: «С., а каким значком обозначается корень, покажи, пожалуйста?».

Перед учащейся лежат карточки с нарисованными значками: корень, приставка, суффикс, окончание. Наличие наглядного материала необходимо и оправданно, оно позволяет С. лучше запомнить термины, быстрее их вспомнить (глядя на значки), лучше понимать материал и запоминать его.

С. берет карточку со значком корня, показывает учителю, называет (дуга) и кладет перед собой.

Учитель: «С., а какие части слова мы с тобой еще проходили, помимо корня?».

С.: «Приставка, суффикс и окончание».

Учитель: «Верно. Молодец. А припомни, пожалуйста, какая часть слова называется приставкой».

С.: «Приставка – это часть слова, стоящая перед корнем».

Учитель: «Возьми, пожалуйста, карточку со значком, которым обозначается приставка и расположи ее около нашей карточки с корнем так, как приставка располагается относительно корня». Фраза может показаться сложной для учащегося с легкой умственной отсталостью, но С. ее поймет, поскольку слышит не в первый раз и осознает смысловую нагрузку данной фразы.

С. должна положить картинку с приставкой перед корнем, при этом учитель обязательно следит, чтобы она, пока кладет, еще раз проговаривала, что приставка располагается перед корнем.

Учитель: «С., а приставки есть во всех словах?»

С.: «Нет. Приставка может отсутствовать в слове».

Мы сознательно на данном этапе не просим обучающуюся привести примеры слов без при-

ставки, поскольку размышление отнимет у С. много времени, и собьет ее настрой на воспроизведение теоретического материала.

Учитель: «Еще какую часть слова мы с тобой не упомянули?».

С.: «Суффикс».

Учитель: «Какая часть слова называется суффиксом?».

С.: «Суффикс – это часть слова, стоящая после корня».

Следим за полнотой ответа.

Учитель: «Каким значком обозначаем мы суффикс?».

С.: «Треугольник без нижней полоски».

Учитель: «Правильно. Теперь найди картинку со значком суффикса и расположи ее около нашего корня так, как суффикс располагается в слове».

С. кладет и обязательно комментирует свой выбор.

Учитель: «Какую же часть слова нам с тобой осталось вспомнить, С.?».

С.: «Окончание».

Учитель: «Верно. Какая часть слова называется окончанием?».

С.: «Окончание – это изменяемая часть слова, которая стоит в конце слова, после корня или суффикса».

Учитель: «Каким знаком мы обозначаем окончание?».

С.: «Квадрат».

Обязательно следим за тем, чтобы С. верно употребляла термины, в ее речи не должно быть уменьшительно-ласкательных форм (т.к. это недопустимо в терминологической лексике), никаких слов, типа «квадратик», «треугольничек» и т.п. не должно произноситься.

Учитель: «Возьми картинку с квадратом и расположи ее там, где должно быть окончание». С. выполняет.

Далее, необходимо обобщить все сказанное и сделанное, с тем, чтобы закрепить материал и устную формулу ответа.

Учитель: «С., посмотри на те картинки, которые лежат перед тобой, и назови мне по порядку части слова, которые мы можем в нем выделить, и которые изображены на картинках».

С.: «В слове можно выделить приставку, корень, суффикс и окончание».

Учитель: «Теперь, глядя на нашу схему-картинку, скажи мне какая часть слова, где расположена?».

Данный вопрос не должен вызвать затруднений у С., во-первых, потому что перед ней лежат картинки, во-вторых, потому что при изучении темы «Состав слова» она всегда отвечает на этот вопрос. Учитель задает его с той целью, чтобы учить С. давать полные ответы на поставленные вопросы.

С.: «Приставка стоит в начале слова, перед корнем. Корень стоит или в начале слова, или после приставки, или между приставкой и суффиксом, или перед окончанием. Суффикс стоит после корня. Окончание стоит в конце слова».

Учитель: «Хорошо. А какая из этих частей обязательно есть в каждом слове?».

С.: «В каждом слове обязательно есть корень. Приставка, суффикс и окончания могут быть, а могут и отсутствовать».

Учитель: «Верно, С., без корня слово существовать не может, поскольку именно в корне скрывается значение слова. А зачем же нам нужны остальные части слова?».

В идеале, С. должна дать следующий ответ: «Приставка и суффикс нужны для образования новых слов, а окончание служит для связи слов в предложении». На практике, обучающейся сложно дается подобный ответ, поэтому ее необходимо навести на него, а потом попросить проговорить его еще раз целиком, повторяя вслед за учителем. Например, учитель может начинать произносить фразу: «Приставка и суффикс нужны для образования новых... Чего, С.?». С. продолжает ответ учителя: «... слов», - затем повторяет все предложение целиком. Так мы совершенствуем ее фразовую речь.

Когда мы говорим о том, что приставка и суффикс нужны для образования новых слов, обязательно приводим примеры. Например: окно – подоконник, звон – звонок. Карточку с данными напечатанными словами даем С., сами произносим слова, причем на карточке жирным шрифтом выделяем приставку подо-, и суффиксы -ник и -ок, чтобы С. могла ответить на вопросы при помощи каких частей образованы новые слова (ставим учащуюся в ситуацию успеха). На данном этапе не просим С. приводить свои примеры.

Когда же говорим о том, что окончания служат для связи слов в предложении, даем С. карточку со следующими предложениями: Я вышла из дома, чтобы купить в магазине хлеб – Я вышла из дома, чтобы купить в магазин хлеб. Учитель читает предложения, просит учащуюся объяснить в чем разница, и еще раз обращает внимание на то, что именно окончания (называет их) делают предложение понятным, законченным и грамотным.

4. Подготовка к выполнению заданий. Актуализация знаний алгоритма разбора слов по составу.

Учитель: «С., мы с тобой вспомнили все те части слова, которые уже изучали, а теперь давайте потренируемся их находить и выделять в словах. Но прежде, вспомним алгоритм разбора слов по составу. Открой, пожалуйста, нашу папку с конспектами».

Слово «алгоритм» С. знакомо, она работает с ним уже несколько лет, поэтому его употребление уместно и допустимо.

С. открывает папку на нужной странице и читает порядок разбора слов по составу. Данная папка была сформирована нами специально для С., в ней содержатся все правила, которые изучает С., в схемах, таблицах и т.п., все правила адаптированы под С., написаны понятным ей языком, и учащейся очень удобно пользоваться конспектами, поскольку, если она забыла какое-либо правило, ей не нужно искать его в учебнике, а достаточно взять конспект и посмотреть все в нем.

Первый раз мы читаем алгоритм разбора слов по составу с С. вместе, затем она повторяет его самостоятельно, стараясь не смотреть в конспект. Так происходит одновременное развитие и памяти и связной устной речи.

5. Выполнение письменных заданий, направленных на закрепление и совершенствование умения видеть и выделять части слова, подбирать однокоренные слова.

Все предложенные ниже задания направлены на развитие и коррекцию различных познавательных процессов, но, поскольку мы в настоящей работе ведем речь о развитии устной речи, то будем отдельно акцентировать внимание на том, как, когда и в каком направлении происходят развитие устной речи.

Задание 1. Выделите в каждом слове корень. (КАРТОЧКА)

мышинный тетрадный зимушка подводник

Перед тем, как С. приступит к выполнению упражнения на карточке, учитель предлагает ей вспомнить, как выделяется корень.

Учитель: «С., напони мне, что мы должны сделать, чтобы правильно выделить корень?»

С.: «Чтобы выделить корень, мы должны подобрать однокоренное слово».

Далее С. совместно с учителем подбирает однокоренные слова, учитель сам слова не называет, но, в случае затруднения, направляет обучающуюся.

При выполнении данного задания идет активное развитие речи по следующим направлениям: активизация пассивного словарного запаса С. (она вспоминает те слова, которые знает); пополнение активного запаса (например, к слово подводник, мы подбираем такие однокоренные слова, как: вода, водный, водичка, водяной, водокачка, водоплаз); обогащение лексического строя речи (поскольку учитель просит, например, подобрать однокоренное слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом, и т.п.); развивается умения правильно и точно обозначать словом предметов, событий, явлений (учитель спрашивает у С., понимает ли она, что обозначают те или иные слова, например, «водоплаз», «водокачка» и т.п.). Одно из подобранных однокоренных слов С. записывает рядом с имеющимся, в исходном слове выделяет корень (остальные части слова пока не выделяем).

При выполнении данного задания предполагается знакомство обучающейся с такими словами, как «зимовье» и «водопровод». Поскольку данные слова являются новыми для обучающейся, учитель заранее готовит картинки, на которых изображены данные понятия, разъясняет значения слов, просит С. повторить за ним, затем учащаяся записывает слова в словарь, в тетрадь и составляет с ними словосочетания и предложения (записывает в тетрадь), так идет развитие грамматико-синтаксической стороны речи и формируется умение выстраивать простейшие фразы.

Задание 2. Разберите слова по составу. Подберите к каждому слову однокоренные слова, относящиеся к разным частям речи.

ЗИМНЯЯ РАБОТНИКИ ПОГРЕМУШКА

С. получает карточку с данным заданием, но выполняет его в тетради.

Прежде, чем приступить к выполнению задания, учитель активизирует ранее полученные знания учащейся о частях речи. Через ответы обучающейся идет развитие ее устной речи, а именно: развивается умение точно использовать термины; развивается умение точно отвечать на вопросы; развивается разборчивость речи и умение связно говорить.

Учитель: «С., давай припомним, какие части речи нам с тобой знакомы?».

Следим за тем, чтобы ответ учащейся был полным.

С.: «Мы знаем такие части речи, как существительное, прилагательное и глагол».

О других частях речи можно не упоминать, достаточно трех основных.

Учитель: «Что обозначает существительное и на какие вопросы отвечает?».

С.: «Существительное – это часть речи, которая отвечает на вопросы кто? что? и обозначает предмет».

Учитель: «Приведи, пожалуйста, пример». С. приводит пример.

Точно также мы активизируем знания о прилагательном и глаголе.

Далее, совместно с учителем, С. сначала определяет часть речи слова, которое будет разбирать, затем подбирает однокоренные слова (по порядку), четко проговаривая вслух каждое свое действие (так идет развитие связной речи, фразовой речи; совершенствуется умение правильно и точно подбирать и употреблять слова).

По окончании выполнения задания учитель просит С. пройти к доске и, используя картинку с частями слова, схематично изобразить слово погребушка (выполняя задание, С. все комментирует: называет части слова и место их расположения).

Задание 3. Выполните математические действия и прочитайте слово. Получившиеся слова запишите и разберите по составу.

НА + ГРУНТ – НТ + ЗИ + КА – И = ?

ПРОК + ГУД – К + Л – Д + КА = ?

КАН + И + КОМ + УЛ – ОМ + Ы = ?

Данное задание С. также получает на карточке и выполняет на ней же. При выполнении этого задания, мы начинаем с того, что правильно читаем примеры, следим за тем, чтобы С. произносила «плюс», «минус», «равно», а не «прибавить», «отнять». Так, мы одновременно занимаемся и развитием речи и отработыванием навыка правильного озвучивания примеров (предварительно согласовав правила озвучивания с учителем математики). Прочтение примеров вслух позволяет нам развивать устную речь С. в следующих направлениях: отработка дикции; коррекция фонематической стороны речи учащейся; формирование общей разборчивости речи с целью улучшения понимания речи обучающейся окружающими.

После прочтения каждого примера, С. записывает отгаданное слово и разбирает его вслух по составу. Решать пример С. лучше не целиком, а поэтапно, объединяя буквы между которыми стоит знак «+» в кружок, и вычеркивая те буквы, перед которыми стоит знак «-».

Вот пример хода рассуждения С., которого мы должны добиться: сначала обучающаяся читает пример целиком, затем начинает выполнять действия: «НА плюс ГРУНТ, получится – НАГРУНТ, НАГРУНТ минус НТ, получится – НАГРУ, НАГРУ плюс ЗИ, получится – НАГРУЗИ, НАГРУЗИ плюс КА, получится НАГРУЗИКА, НАГРУЗИКА минус И, получится НАГРУЗКА». Речь учащейся обязательно сопровождается соответствующими письменными действиями (заключением в овал и вычеркиваниями). Когда слово написано, учитель должен поинтересоваться, понимает ли С. его значение.

Учитель: «С., а что обозначает слово нагрузка?».

С. дает ответ. На данном этапе совершенствуются следующие направления развития устной речи: активизация словаря; обогащение синтаксической стороны речи; развитие навыка связной устной речи; формирование умения понимать обращенную устную речь; формирование умения отвечать на вопрос.

Задание выстроено таким образом, что все слова-отгадки знакомы С., и она понимает их значение, учителю же просто необходимо подтолкнуть учащуюся к тому, чтобы она «начала говорить».

После того, как значение слова выяснено, С. производит его разбор, на карточке фиксируя значки, вслух проговаривая все свои действия. В случае необходимости она обращается к алгоритму (мы не приводим здесь подробный вариант разбора слова по составу, с целью избегания повторов, выше уже был представлен подробный вариант порядка разбора слова по составу).

Задание 4. Отгадай загаданное слово, образуй от него новые слова при помощи приставки или суффикса.

1. Лиственное дерево с белым стволом.

2. Красная девица сидит в темнице, а коса на улице.

3. То, что исходит от лампы.

Карточка с заданием лежит перед С., она читает задание, затем совместно с учителем приступает к работе. Сначала, мы читает формулировку под номером 1. С. предлагает свой вариант ответа. Формулировки сознательно подобраны так, чтобы учащаяся смогла догадаться, что скрывается за ними (таким образом, учитель ставит С. в ситуацию успеха, что, в свою очередь, приводит к мотивированности учебной деятельности). Данная работа – отгадывание по описанию – важна для совершенствования такого направления развития речи С., как умение понимать текст, прочитанное.

Когда слово отгадано, учитель показывает С. картинку с изображением березы и просит описать дерево. Данное задание призвано развивать устную связную речь обучающейся; умение правиль-

но и точно обозначать словом предметы, события, явления; умение выражать свои мысли грамотно, точно и понятно; закладывает элементарные навыки выразительности речи (поскольку при описании березы мы используем различные интонационные конструкции и учим этому С., учим ее произносить слова напевно, нежно, ласково). После того, как С. описала увиденное, она, совместно с учителем, еще раз повторяет описание, с той разницей, что теперь педагог помогает ей сложить отдельные слова в предложения (учитель обязательно следит за тем, чтобы С. повторила за ним предложение).

Затем, С. записывает слово «берёза» в тетрадь и разбирает по составу. На данном этапе можно разрешить обучающейся совершить разбор самостоятельно, самостоятельно его оформить в тетради, но затем обязательно попросить ее озвучить все совершенные ею действия. Если же учитель понимает, что С. не справится сама, то разбор совершается вместе. После того, как разбор совершен, учитель с С. придумывают новые однокоренные слова с приставками и суффиксами. Называя слова, С. обязательно проговаривает их, определяет их значение, записывает, четко произнося каждую букву слова, и выделяет в новом слове приставку или суффикс, при помощи которых оно было образовано.

Подобным образом проходит работа со вторым и третьим словами.

6. Итог урока.

Учитель: «Итак, С., какой же теме был посвящен наш сегодняшний урок?».

С.: «Тема нашего урока – «Состав слова».

Учитель: «Что мы учились делать со словами на сегодняшнем уроке?».

С.: «Мы учились разбирать слова по составу, подбирать однокоренные слова и образовывать новые слова при помощи приставок и суффиксов».

Учитель: «Верно, С.. А о каких частях слова сегодня мы с тобой вели речь?».

С.: «Мы говорили о корне, приставке, суффиксе и окончании».

Учитель: «Без какой из названных тобой частей слово не может существовать?».

С.: «Не бывает слов без корня, потому что в корне скрывается значение слова».

Учитель: «А зачем же нам нужны приставки и суффиксы, если без них слово может обойтись?».

С.: «Приставки и суффиксы нужны для образования новых слов».

Учитель: «А зачем нужны окончания?».

С.: «Окончания служат для связи слов в предложении».

Подведение итогов важно не только с точки зрения активизации памяти, но и для развития устной речи С., в первую очередь на данном этапе продолжают развиваться связная речь и навыки устной коммуникации, С. учится вести диалог, точно отвечать на поставленные вопросы, т.е. продолжает развиваться умение поддерживать разговор.

Далее учитель обязательно хвалит С. за ее старания, за ее успехи (обязательно нужно найти

за что похвалить), выставляет обучающейся оценку (называет ее, объясняет почему поставлена именно такая оценка, убеждается в том, что учащаяся осознает какие именно ее действия были оценены), затем дает домашнее задание.

Итак, мы представили урок русского языка, который (по типу) не является уроком развития речи, но на котором развитие устной речи С. идет очень активно и во всех направлениях: обогащение активного словарного запаса учащейся (с целью развития умения правильно и точно обозначать словом предметов, событий, явлений); обогащение лексической и грамматико-синтаксической стороны речи; развитие навыка устной коммуникации; развитие навыков связной устной речи; формирование умения понимать обращенную устную речь; формирование умения задавать простые вопросы и отвечать на них; формирование общей разборчивости речи с целью улучшения понимания речи обучающейся окружающими; формирование умения начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасение, завершить вопрос; развитие выразительности речи; оказание помощи в овладении нормами речевого этикета. Данная работа по развитию устной речи идет ненавязчиво, включается в разнообразные виды деятельности, в которые вовлекается С., и, если подобную работу вести методично, системно и непрерывно, то мы сможем добиться положительной динамики в развитии устной речи, как данной конкретной учащейся, так и обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и легкой умственной отсталостью в целом.

Литература

1. Аksenova A. K. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2004. 316 с.
2. Барская Н. М., Нисневич Л. А. Обучение русскому языку в 5-9 классах вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1992. 126 с.
3. Бетенькова Н. М. Игры и занимательные упражнения на уроках русского языка. М.: АСТ: Астрель. 2006. 270 с.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань. 2003. 654 с.
4. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1965.
5. Граборов А. Н. Основы олигофренопедагогики: Учеб. пособие /Авт.-сост. В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. - М.: Классикс Стиль. 2005. 247 с.
6. Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка. - Ростов-на-Дону, 1987. 96 с.
7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; Под ред. Б. П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.
8. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. М.: Академия. 2002. 160 с.

9. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида: 5-9 классы / Под. Ред. И. М. Бгажноковой. Москва: Просвещение, 2010. 290 с.

10. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений 8 вида 5-9 классы / Под. Ред. В. В. Воронковой.: В 2 сб. / Под ред. В. В. Воронковой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - Сб. 1. 232 с.

11. Рубинштейн С. Я. Психология детей с умственной отсталостью. СПб.: Питер. 2004. 384 с.

Development of oral speech of students with violation of the musculoskeletal device and light intellectual backwardness as one of key components of a lesson of Russian

Naumenko E.V.

Pskov state university (Pskov State University)

The present article is devoted to statement of specifics of work on development of oral speech of students with violation of the musculoskeletal device and light intellectual backwardness, on the example of development of oral speech of the specific student at a concrete lesson. The importance and need of development of oral speech of students with limited opportunities of health is registered in Federal state educational standard. The federal state educational standard of students with limited opportunities of health indicates the need the organizations of special conditions of training and education as the general, and special educational needs of pupils. Requirement of development of oral speech belongs to special educational needs of pupils with violation of the musculoskeletal device and light intellectual backwardness, besides others, namely, and clear to express to the speech which will be clear to people around and which will help students competently the thoughts. Oral speech performs as one of basic bases for formation of the social competence so necessary for the student with limited opportunities of health.

Development of the speech of pupils with violation of the musculoskeletal device and light intellectual backwardness has the general trends, but always has the individual character caused by specifics of violations and specific features of development of each specific student.

Keywords: oral speech, intellectual backwardness, socialization, individual approach.

References

1. Aksenov A.K. Methods of teaching Russian in a special (correctional) school: studies. for stud. defectol. a fact Pedagogues. - М.: Humanitarian. ed. center VLADOS. 2004. 316 p.
2. Barskaya N. M., Nisnevich L. A. Teaching the Russian language in grades 5-9 of an auxiliary school. М.: Enlightenment, 1992. 126 p.
3. Betenkova N. M. Games and entertaining exercises at the lessons of the Russian language. М.: AST: Astrel. 2006. 270 p.
3. Vygotsky L.S. Basics of defectology. SPb.: Lan. 2003. 654 p.
4. Gnezdilov MF Methodology of the Russian language in the auxiliary school. М.: Enlightenment, 1965. 272 p.
5. Graborov A. N. Fundamentals of oligophrenopedagogy: Proc. manual / Avt.- comp. V. G. Petrova, T. V. Shevyreva. - М.: Klassiks Style. 2005. 247 p.
6. Karpova, S. N., Truve, E. I. Psychology of Child's Speech Development. - Rostov-on-Don, 1987. 96 p.
7. Education of children with intellectual disabilities: (Oligophrenopedagogics): Proc. allowance for stud. higher ped. studies, institutions / B. P. Puzanov, N. P. Konyayeva, B. B. Gorskin, etc.; Ed. B.P. Puzanov. - М.: Publishing Center "Academy", 2001. 272 p.
8. Petrova V. G. Psychology of Mentally Retarded Schoolchildren: Study Guide / V.G. Petrova, I.V. Belyakov. М.: Academy. 2002.
9. Programs of special (correctional) educational institutions 8 types: 5-9 classes / Under. Ed. I.M. Bgazhnokova. Moscow: Enlightenment, 2010. 290 p.
10. Programs of special (correctional) educational institutions 8 types 5-9 classes / Sub. Ed. V.V. Voronkova.: At 2 Sat. / Ed. V.V. Voronkova. М.: Humanity. ed. Center VLADOS, 2001. - Sat. 1. 232 s.
11. Rubinstein S. Ya. Psychology of children with mental retardation. SPb.: Peter. 2004. 384 p.

Проектирование учебно-методического комплекса дисциплины «Воспитание и обучение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» и применение в подготовке специальных педагогов

Шохова Ольга Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», Shohowa2011@yandex.ru

В статье представлено проектирование учебно-методического комплекса дисциплины, посвященной изучению вопросов воспитания и обучения детей с тяжелыми, множественными нарушениями развития, посвящена определению направлений в подготовке специальных педагогов при работе с детьми, имеющих тяжелые множественные нарушения развития, в целях повышения качества образования в современной высшей образовательной системе. Автором произведен анализ методологических подходов в философии науки - системно-синергетический, деятельностно-праксеологический и компетентностный, формирующие устойчивые профессиональные компетенции у студентов при подготовке к работе с детьми данной категории, которые могут быть реализованы в процессе создания педагогических условий в рамках дисциплины по изучению организации воспитания и обучения детей с ТМНР.

Ключевые слова: Качество образования, проектирование, профессиональные компетенции, системно-синергетический подход, деятельностно-праксеологический подход, компетентностный подход, дети с тяжелыми, множественными нарушениями развития.

На современном этапе развития образования встают новые задачи в организации педагогических условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования выделяет особое внимание проектированию профессиональных образовательных программ, в том числе посвященных изучению вопросов воспитания и обучению детей с тяжелыми, множественными нарушениями в развитии, ранее считавшихся «необучаемыми», и находящимися вне образовательного педагогического процесса.

Анализ литературы по данной проблематике позволил установить, что тяжелые и множественные нарушения развития представляют собой сочетание и взаимовлияние комплексов дефектов, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы и зависят от разнообразных негативных комплексов депривации. Наличие комплексов депривации, ограничивающие возможности удовлетворения базовых потребностей ребенка с ТМНР, деформируют становление психо-физических процессов детей в целом, ограничивают их социальный опыт и не позволяют раскрывать реальные потенциальные возможности. На сегодняшний день можно констатировать, что дети с тяжелыми множественными нарушениями, и их родители являются активными членами образовательного педагогического сообщества. Но с их обучением и воспитанием в системе образования возникли серьезные вопросы, которые требуют особых подходов и направлений. Одно из направлений – междисциплинарный подход, который объединяет знания специальной педагогики и психологии. Проблемы развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития разрабатывались исследователями Т. А. Басиловой, Л. А. Головниц, М. В. Жигаревой, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, Т. Н. Симоновой, Е. А. Стребелевой, Л. М. Щипицыной и др. [1, 2, 3, 8, 13]. Но в то же время дошкольные и школьные специалисты, работающие с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения, отмечают, что наблюдается недостаток в теоретических, методических, организационных и технологических основ обеспечения коррекционно-развивающего процесса воспитания и обучения.

Требования к профессиональному образованию предполагают проектирование учебно-методического комплекса дисциплины, предполагающей разработку рабочей программы, учебно-методические материалы лекционных, практических, разработку занятий, учебно-методические материалы для организации самостоятельной работы студентов. Это способствует формированию профессиональных компетенций при подготовке будущих учителей-дефектологов, работающих с детьми с ТМНР, которые овладевают наравне с профессиональными знаниями, умениями и навыками о детях данной категории, такими качествами, как профессиональная самостоятельность, мобильность, способность к профессиональному росту, ответственность за качество труда, коммуникативная культура. Данные вопросы освещаются в работах А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, М.В. Рыжакова, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. Профессиональные компетенции студентов педагогического вуза требуют целенаправленных действий через систематизацию и накопление количественных и качественных изменений в специально организованном учебно-воспитательном процессе. Профессиональная компетентность определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивационными стремлениями к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [5, с. 126]. Процесс формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза при изучении организации коррекционно-развивающего процесса детей с ТМНР требует использования теоретико-методологических подходов, обеспечивающих организационную комплексность.

Системно-синергетический подход (А.Н. Аверьянов, И.В. Блауберг, В. Г. Буданова, В. А. Игнатов, Е. Н. Князева, Э.Г. Юдин и др.) носит открытый характер, обладает гибкостью, динамичностью, управляемостью и вариативностью, многовариантностью, что способствует созданию в образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса индивидуального движения к положительному результату, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения. Структура системы определяется содержательно-организационной, мотивационно-регламентационной, процессно-формирующей и диагностико-корректирующей подсистемами, представляет системное образование, интегрирующее знания, умения и профессионально значимые личностные качества будущего специалиста, работающего с детьми с ТМНР [6, 14, 15]

Деятельностно-праксеологический подход (Л.П. Бужева, В. Гаспарский, М.В. Демин, Т. Котарбинский, Э.С. Маркарян и др.) наполняет систему содержанием и определяет эффективность деятельности субъектов по формированию профессиональных компетенций. Деятельность должна быть

результативной, точной, адекватной, технологичной, неразрывно связанная с различными видами деятельности, которая сформирует профессиональные компетенции [11].

Компетентностный подход (В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) обеспечивает изучение и описание педагогического процесса коррекционно-развивающего обучения детей с ТМНР, с позиции формирования у студентов определенных компетенций. [7].

Нами были определены составляющие профессиональных компетенций, т.е. знания, умения и профессионально значимые личностные качества, которые обоснованы и охарактеризованы с учетом специфики профессиональной деятельности, содержания модели учителя и требований к подготовке студента. Мы опирались на следующие этапы формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза.

На начальном содержательно-организационном этапе, где основными являлись информационная, координирующая, регулирующая, системная функции, необходимо сформировать единые целостные представления о работе специалистов с детьми с ТМНР, и реализации междисциплинарного подхода к их воспитанию и обучению. Важно представить основную структуру сложного дефекта, показать влияние первичных дефектов на последующие вторичные; раскрыть особенности развития детей с ТМНР и направления изучения его психо-физической сферы, социального, познавательного и других уровней развития; познакомить с содержанием коррекционно-развивающей работы – диагностическими методами обследования, проектами долгосрочных комплексных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, педагогических технологий, предполагающих коррекцию имеющихся системных нарушений, социализацию детей в коллективе здоровых сверстников, рассчитанных на весь период дошкольного детства; развитие эмоционального реагирования как основы социализации в обществе. Весь комплекс рабочих материалов может применяться в дошкольных учреждениях, на базе которых открыты группы кратковременного пребывания «Особый ребенок», группы для детей со сложной структурой дефекта. Применение дистанционных обучающих технологий позволяет провести учебные занятия – ознакомительного, обучающего, тренингового характера; в виде текущего контроля, консультаций, промежуточной аттестации, тестов, путем непосредственного взаимодействия преподавателя со студентами.

На мотивационно-регламентационном этапе, выполняющем побудительную, развивающую, оценочную, воспитательную и целеполагающую функции. У студентов также поддерживаются мотивы овладения профессиональными компетенциями, определения личностных целевых ориентаций данного процесса. Студенты учатся работать в русле практических занятий с диагностическими инструментами: изучение анамнестических данных и медико-психолого-педагогического изучения ре-

бенка с ТМНР, при работе с «Диагностической комплексной картой», отражающей, уровень актуального развития ребенка и его динамику на каждом учебном этапе; анализ результатов психолого-педагогического мониторинга; последующий выбор формы сотрудничества семьи и учреждения. Особенно важно научить проанализировать полученную информацию о качественном составе группы детей с ТМНР, их уровень физического и психического развития и определять адаптированную образовательную программу воспитания и обучения; планировать и разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты совместно со специалистами; определять задачи коррекционно-развивающей работы с возможностью включения в инклюзивный образовательный процесс у детей, имеющих множественные нарушения развития; учить создавать предметно-практическую среду с использованием игровых, учебных, экологических, спортивных зон, для развития познавательной деятельности, для развития мелкой моторики. Большое значение приобретает наполняемость этих структурных единиц группы. Все предметные зоны должны комплектоваться таким образом, чтобы учитывался разный уровень развития детей с ТМНР. И, таким образом, формировать различные профессиональные компетенции и, в первую очередь, основную – диагностическую.

На процессно-формирующем этапе, который представляет формирование комплекса профессиональных знаний, умений, навыков и выполняет обучающую, воспитательную, развивающую, информационную, адаптационную, ориентировочную, операционно-технологическую, координационную и преобразовательную функции., реализуется в русле электронного обучения - лекции обязательно сопровождаются дополнительными видеорядами, видеофильмами, для формирования представлений у студентов о сложности структуры дефекта при ТМНР. При изучении раздела, который касается особенностей развития детей с ТМНР, необходимо сопровождать именно видео материалами по проведению психолого-педагогической диагностики, групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с детьми данной категории. Для практических занятий анализ – видеоматериалов происходит в виде анализа занятий, на которых присутствуют дети с ТМНР, также рассматриваются особенности поведения в разных видах деятельности.

Заключительный диагностико-корректирующий этап реализуется через диагностические критерии и показатели усвоения учебного материала, оценивает степень соответствия полученных результатов запланированным и выполняет информационную, аналитическую, образовательную, консультативную функции. Процесс формирования профессиональных компетенций студентов будет наиболее эффективным при условии реализации педагогических условий: формирование позитивной мотивации к обучению и саморазвитию личностных качеств; использование форм и методов интерактивного взаимодействия; обеспечение це-

лостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения данной учебной дисциплины. При применении дистанционных технологий на этапе оценки и контроля студентам практическое использование полученных знаний, умений, навыков на видеоматериалах как тренажерах, смоделировать индивидуальные образовательные маршруты воспитания обучения детей с ТМНР. Очень важно, что такой материал дает возможность индивидуального темпа обучения для каждого студента. В электронном обучении применяются разнообразные средства и способы обучения, студент самостоятельно выбирает, каким способом он изучает ту или иную дисциплину. Возможно, кто-то сначала захочет познакомиться с видео материалами, затем изучить теорию, закрепив тестом на практике, а кто-то все сделает наоборот, начнет с теоретических материалов, а потом просмотрит практические примеры на видео и т.д. Также определены методы, технологии и средства обучения, способствующие формированию профессиональных компетенций студентов - дискуссии: диалог, «мозговой штурм»; тренинги: упражнения, тесты, лабораторные практикумы; методическое обеспечение: видеоматериалы, презентации.

Проектирование учебно-методического комплекса по дисциплине «Воспитание и обучение детей с ТМНР» способствуют формированию профессиональных компетенций студентов. Дальнейшее исследование по проблеме может быть осуществлено в следующем направлении: разработка технологии, методов и средств подготовки специалистов к педагогической деятельности с детьми, имеющими ТМНР, а также электронных курсов по данной теме.

Литература

1. Басилова, Т.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т.А. Басилова, Н.А. Александрова. - М.: Просвещение, 2008. – 111 с.
2. Головниц Л.А. Система воспитания и обучения дошкольников с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2007. 369 с.
3. Жигорева М.В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями. М., 2009. 155 с.
4. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями. М., 2016. 208 с.
5. Жук М.И. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов средним преподаванием курса «Инновации в начальном образовании» // Перспективы науки и образования, 2013. № 5. С. 125-128.
6. Игнатова, В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. - 2001. - № 8. - С. 26-31.
7. Капустин А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение в формировании профессиональной компетентности студентов вуза // Перспективы науки и образования, 2013. № 1. С. 61-67.

8. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией. - СПб., ТАРО, - 2006. 112 с.

9. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития [О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, Л.В. Дмитриева, Н.Д. Соколова, Н.Д. Шматко] / под ред. Л.А. Головчиц. М., 2006. 127 с.

10. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2014. 432 с.

11. Рихтер Т.В. Разработка модели сетевой среды дистанционного обучения информатике студентов педагогического вуза // Концепт, 2013. Т.3. С. 61-65.

12. Сеитова Р.С. Проблема формирования коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов в истории отечественной педагогики // Современные проблемы науки и образования, 2012. № 1. URL: www.scienceeducation.ru/101-5443 (дата обращения: 25.11.2018).

13. Симонова Т.Н., Левченко И.Ю. Вариативные особенности развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями // Детская и подростковая реабилитация. 2015. № 2 (25). С. 54–58.

14. Хакен, Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: пер. с англ. Г. Хакен. - М.: Мир, 1985. - 423 с.

15. Шаронин, Ю. В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. - 1999. - № 4. - С. 14-18.

The design of the educational-methodical complex of the discipline "Education and training of children with severe multiple developmental disorders" and the use in the preparation of special education teachers Shokhov O.V.

Moscow state regional University

The article presents the design of educational and methodical complex of the discipline devoted to the study of education and training of children with severe, multiple developmental disorders, is devoted to the definition of directions in the training of special teachers when working with children with severe multiple developmental disorders, in order to improve the quality of education in the modern higher education system. The author analyzes methodological approaches in the philosophy of science-system-synergetic, activity-praxeological and competence-based, forming stable professional competence of students in preparation for work with children of this category, which can be implemented in the process of creating pedagogical conditions within the discipline of studying the organization of education and training of children with severe multiple disabilities.

Keywords: Quality of education, design, professional competence, system-synergetic approach, activity-praxeological approach, competence approach, children with severe, multiple developmental disorders.

References

1. Basilova, T.A. How to help a child with a complex developmental disorder: a guide for parents / TA Basilova, N.A. Alexandrova. - M.: Education, 2008. - 111 p.
2. Golovchits LA The system of education and training of preschool children with hearing impairment in complex developmental disorders: dis. ... dr. ped. sciences. - M., 2007. 369 p.
3. Zhigoreva M.V. Psychological and pedagogical study of the development of children with complex disorders. M., 2009. 155 p.
4. Zhigoreva, MV, Levchenko, I.Yu. Children with complex disorders. M., 2016. 208 p.
5. Zhuk M.I. Formation of professional competence of future primary school teachers by means of teaching the course "Innovations in Primary Education" // Perspectives on Science and Education, 2013. No. 5. P. 125-128.
6. Ignatova, V. A. Pedagogical Aspects of Synergetics / V. A. Ignatova // Pedagogy. - 2001. - № 8. - p. 26-31.
7. Kapustin A.N. Psychological and pedagogical support in the formation of the professional competence of university students // Perspectives on Science and Education, 2013. № 1. P. 61-67.
8. Prikhodko OG Early help to children with motor pathology. - SPb., TARO, - 2006. 112 p.
9. The program of education and training of hearing impaired preschoolers with complex (complex) developmental disorders [O.P. Gavrilushkina, L.A. Golovchits, L.V. Dmitrieva, N.D. Sokolova, N.D. Shmatko] / ed. L.A. Golovchits. M., 2006. 127 p.
10. Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age [Ye.A. Strebeli, G.A. Mishina, Yu.A. Razenkova et al.]; by ed. E.A. Strebeli. M., 2014. 432 p.
11. Richter T.V. Development of a model of the network environment of distance learning for informatics students of a pedagogical university // Concept, 2013. V.3. Pp. 61-65.
12. Seitova R.S. The problem of the formation of communicative and managerial competence among students of pedagogical universities in the history of national pedagogy // Modern problems of science and education, 2012. No. 1. URL: [www.scienceeducation.ru / 101-5443](http://www.scienceeducation.ru/101-5443) (appeal date: 25.11.2018).
13. Simonova T.N., Levchenko I.Yu. Variant features of the development of preschool children with severe motor impairments // Child and adolescent rehabilitation. 2015. № 2 (25). Pp. 54–58.
14. Haken, G. Synergetics: Hierarchies of Instabilities in Self-Organizing Systems and Devices: Per. from English G. Haken. - M.: Mir, 1985. - 423 p.
15. Sharonin, Yu. V. Synergetic in the management of educational institutions / Yu. V. Sharonin // Higher education. - 1999. - № 4. - p. 14-18.

К вопросу о социальной защите детей, рожденных вне брака: сопоставительный анализ ситуации в России и в КНР

Чжан Хуай Сян,

аспирант, Благовещенский государственный педагогический университет, старший преподаватель Хэйхэский университет, haokan@mail.ru

В статье обоснована актуальность изучения проблемы социальной защиты детей, рожденных вне брака. Анализируется понятие и аспекты получения статуса «мать-одиночка», приводится сравнение их положения в Китае и в России. Исследуются проблемы социальные, психологические, материальные и правовые проблемы женщин и детей, рожденных вне брака. В статье делается акцент на проблеме защиты детей в Китае, анализируются причины, затрудняющие их защиту, рассматриваются меры, предлагаемые в решении возникшей проблемы в Китае. Также детально изучены виды социальной поддержки и деятельность правозащитников в этом направлении. В статье делается вывод о том, что в России проблема защиты детей, рожденных вне брака, стоит не так остро, как в Китае.

Ключевые слова: матери-одиночки, даньцинь мама, социальная защита детей.

Проблема детей, рожденных вне брака, является актуальной в настоящее время во многих государствах. Она существует, потому что изменились экономические условия жизни людей, затрагивающие, в первую очередь, положение женщины в обществе. В настоящее время она играет важную роль в общественной жизни, может создавать свой бизнес, становится экономически независимой. Социальной причиной появления внебрачных детей можно назвать изменившееся отношение к браку, семье. Неизбежно при этом возникает проблема социальной защиты внебрачных детей и соответственно матерей-одиночек. Несмотря на общие тенденции, характерные для большинства государств, имеются все же различия, особенно касающиеся стран Востока и Запада.

В современном китайском обществе, где сильно традиционное представление о том, что каждый обязательно должен создать семью, брак, постепенно ослабевает, причем следует заметить: если в деревне еще сильна система нравственных ценностей, отвергающая возможность появления внебрачных детей, то в городе она значительно меняется.

Социальной причиной появления матерей, родивших детей вне брака, является также наличие беднейших слоев населения. О. Почагина, исследующая эту проблему, отмечает, что по некоторым данным, среди беднейших слоев населения около 9 млн. составляют одинокие матери.

Следует отметить, что получить объективную и достоверную информацию о численности одиноких матерей в КНР довольно проблематично, так как официальная статистика, связанная с учетом данных детей, рожденных вне брака, не ведется. Это подтверждают (на условиях анонимности) чиновники органов планирования рождаемости г. Пекина (Публикация в газете «Новость Бэйцзин») [45]. Такое положение дел обусловлено, прежде всего, нежеланием власть предержащих нарушать и очернять благородные китайские традиции, постулирующие первостепенное значение семейственности, сохранения чести и достоинства женщины и т.д. Культурные нормы традиционного общества продолжают определять мировоззрение современных жителей Поднебесной и поэтому, рождение ребенка вне брака и сегодня воспринимается как бесчестье для женщины и всей ее семьи, включая ребенка.

Имеет место и практика «содержания вторых жен и любовниц», которая получила широкое распространение и представляет опасность для китайского общества. Кроме того, следует учитывать, что рост числа детей, рожденных вне брака, наблюдается среди эмигрантов.

В нашей статье мы ставим цель сделать сравнительный анализ социальной защиты матерей-одиночек, родивших детей вне брака, и внебрачных детей в России и КНР.

Одна из проблем защиты детей в ситуации, когда женщина родила ребенка вне брака и имеет статус матери-одиночки – определение понятия матери-одиночки. В России это простонародное обозначение женщины, родившей ребенка без законного мужа. Законодательного понятия матери-одиночки не существует. Однако, в ряде правовых актов используется понятие «одинокая мать» или «мать-одиночка», например в Трудовом кодексе РФ. Основанием для признания женщины матерью-одиночкой является справка №25 ЗАГСа и прочерк в графе «отец» в «Свидетельстве о рождении ребенка». Таким образом, мы констатируем факт того, что в РФ не существует необходимой регламентации правового статуса матери-одиночки, что оказывает непосредственное влияние на отсутствие грамотного, дифференцированного подхода к распределению социальных гарантий для подобной категории граждан.

На рисунке 1 показаны основные аспекты формирования статуса «мать-одиночка».

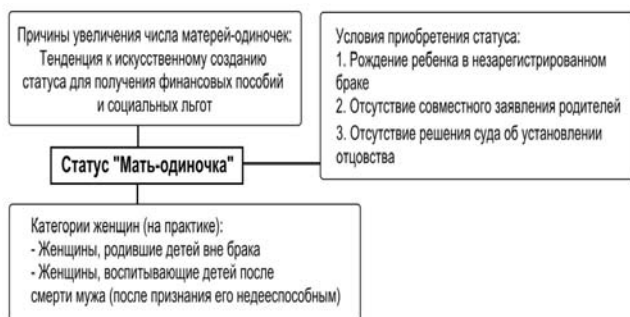


Рисунок 1 – Аспекты формирования статуса «мать-одиночка»

К причинам увеличения числа одиноких матерей в России также следует отнести:

- повышение степени независимости женщин, успешный опыт самореализации и достижение финансовой свободы, делающее возможным развитие, воспитание, образование и материальное обеспечение ребенка в неполной семье.
- рост количества разводов в России, вследствие чего женщины фактически становятся одинокими матерями, воспитывают детей самостоятельно.
- распространение у молодых людей тенденций жить не зарегистрированными официально.

В КНР также отсутствует четкое определение матерей-одиночек, родивших детей вне брака. Таких женщин в Китае называют даньцинь мама. Их дети нуждаются в социальной защите.

Для защиты матерей-одиночек в России, как и других неполных семей, действуют общие документы: «Семейный кодекс», «Трудовой кодекс». Для поддержки материального благополучия ребенка разработаны отдельные виды привилегий, действующих в отношении неполных семей, в соответствии с которыми в Российской Федерации предоставляется множество льгот, материальной и нематериальной помощи. К федеральным льготам относятся: пособия для неработающих одиноких родителей, доплаты к заработной плате, покрытие расходов на коммунальные услуги, бесплатное питание для детей в образовательных учреждениях, скидки на оплату детского сада и общеразвивающих секций, выдача лекарств, путевки в оздоровительные лагеря, стипендии при поступлении ребенка в средне-специальные и высшие учебные заведения. При этом субъекты РФ вправе по своему усмотрению расширить список привилегий для неполных семей, либо наоборот, сократить. Так же, в случае если уровень дохода неполной семьи ниже минимального, выделяется материальная помощь. То есть матери-одиночки подпадают под статус неполной семьи и пользуются всем льготами, которые предусмотрены для неполных семей.

В КНР существует множество объективных предпосылок, микро и макрофакторов социализации, способствующих росту количества матерей-одиночек. К основным из них стоит отнести:

- 1) Трансформацию представлений об институте семьи, его дестабилизацию;
- 2) Формирование феномена «нового репродуктивного поведения», основные причины которого представлены на рисунке 2.



Рисунок 2- Причины нового репродуктивного поведения

Новое репродуктивное поведение, наряду с моральными аспектами вызывает необходимость создания в Китае законодательной базы регулирования проблем социального положения матерей-одиночек и их детей.

Спектр проблем, касающихся государственной поддержки данного контингента людей, количество которых год от года возрастает, находится в центре исследований как социологов, так и общественных деятелей. Как показывает анализ научных публикаций, на сегодняшний день исследований проводится крайне мало.

Социальное положение матери-одиночки оценивается в большинстве стран по следующим критериям:

- степень уважения к ним других людей в конкретном обществе;
- уровень материальной обеспеченности для удовлетворения базовых потребностей;
- их властные возможности при оказании влияния, как в семье, так и в обществе.

В рассматриваемых нами культурах (русской и китайской) у данной категории женщин недостаточно властных и материальных ресурсов. Хотя современные исследователи отмечают удовлетворительный уровень жизни исследуемой условной социальной группы. Это свидетельствует о наличии необходимого прожиточного минимума, обеспечивающего нужды семьи.

Что касается такого аспекта как «социальный престиж», то в российском обществе существуют разные позиции отношений: от резко негативного – в сельской местности, до безразличного - в крупных городах. [3] В целом, можно констатировать, что в современном российском обществе преобладает лояльное отношение к матерям-одиночкам. Так как, в отличие от прошлого века, когда порядочность женщины – одинокой матери ставилась под сомнение, сейчас - одинокое материнство превратилось скорее в обыденность, чем в нечто из ряда вон выходящее.

Культурные традиции Китая, все таки, в большей степени демонстрируют негативное отношение к одиноким матерям, отсутствия уважения к ним, низкий социальный престиж и их всяческую дискриминацию.

Положение матерей-одиночек в России находится в поле зрения общественных деятелей, политических и социальных организаций. К основным проблемам одиноких матерей в России относятся: финансовые, жилищные, проблемы трудоустройства, воспитания и социализации детей, создания полноценной семьи.

Можно с уверенностью сказать, что одинокие матери и их дети могут рассчитывать на поддержку государства по разным направлениям:

- экономическому (государственные ежемесячные пособия, региональные выплаты и льготы и т.д.);
- психологическому (создание и успешное функционирование программ психологического сопровождения матерей-одиночек и т.д.);
- медицинскому (обеспечение лекарствами, бесплатными путевками в оздоровительные лагеря и т.д.)

В связи с изменениями, происходящими в социальном положении женщин и детей в Китае, существуют следующие проблемы:

1. Проблема социального страхования. Система страхования деторождения – это социальная политика государства, которая посредством законодательства предоставляет работникам декретный отпуск, медицинское обслуживание, помощь женщинам в восстановлении здоровья и возвращение на прежнее рабочее место, что придает им

уверенность в завтрашнем дне, является политикой охраны детства и материнства. Но в Китае о правах страхования по рождению ребенка незамужней матери упоминается очень мало. Эту проблему поднимает Чень Линь, отстаивая равные права матерей-одиночек с женщинами, состоящими в браке [10].

2. Проблема социально-правового статуса, которая считается одной из актуальных для матерей-одиночек, испытывающих трудности, невозможность регистрации ребенка по месту жительства матери. Данный факт порождает ряд негативных последствий для ребенка: отсутствие возможности посещать государственные детские сады и школу, недоступность медицинских услуг и других социальных льгот.

Несмотря на требования существующего законодательства, обязывающего органы регистрации регистрировать детей во всех случаях без исключения, местные властные структуры часто связывают регистрацию ребенка с наличием свидетельства о браке и сертификата, разрешающего появление этого ребенка на свет. Поэтому отказывают в регистрации.

3. Материально-бытовые проблемы, к основным из которых относят:

- недостаточность финансовых средств, необходимых для обеспечения соответствующего качества жизни (питания, медицинского обслуживания и т.д.);
- отсутствие возможности получения постоянного места работы, связанное с дискриминацией матерей-одиночек, вынужденных в связи с этим часто менять место жительства.
- неблагоустроенность жилищно-бытовых условий, отсутствие помощи со стороны родственников. Качество жилья оставляет желать лучшего, так как – это, в большинстве случаев - крошечная и неблагоустроенная квартира, взятая в аренду.
- отсутствие государственной поддержки, постоянная нехватка бюджета одинокой матери для обеспечения образовательных и медицинских услуг зачастую приводят их к решению, определить ребенка в приемную семью.

4. Социально-психологические проблемы, связанные с позицией изгоя в данной культурной среде, неприятием и осуждением со стороны родителей и общества. Психологические проблемы одиноких матерей усугубляются из-за растущего чувства изолированности, вины за оставшихся в сельской местности родственников, переживаний по поводу нелегитимного статуса детей, беспокойство за их будущее.

Постоянные нервные перегрузки и стресс, связанный с неуверенностью в завтрашнем дне, неблагоприятно влияют на процесс воспитания и психологическое состояние детей. Например, Ли Хунтао отмечает, что на долю матерей-одиночек выпадают большие трудности: финансовые, бытовые, обостренное чувство беспомощности, трудности в общении с ребенком, моральный прессинг, выйти замуж повторно очень сложно [3]. Тан Вэньзюнь обращает внимание на то, что у мате-

рей-одиночек существуют следующие потребности: 1) по причине материальных проблем потребность в помощи, 2) в бытовых вопросах необходимо терпение, 3) потребности разрядки от отрицательных эмоций, 4) необходимость регулирования взаимоотношений с детьми [7].

Член Всекитайского комитета Народного политического консультативного совета Китая (ВК НПКСК) Чжан Сяомэй адекватно, с нашей точки зрения, оценивает проблемы одиноких матерей и предлагает реальные пути их решения. «Одиноким матери, как правило, испытывают недостаток денег, имеют проблемы с жильем и трудности в воспитании детей. Они нуждаются в большей помощи. Хотя экономические и социальные тяготы могут заставить некоторых одиноких матерей отказаться от своих детей, люди должны уважать право незамужних женщин иметь детей. Местные власти должны обеспечить одиноких матерей бесплатным временным жильем, обеспечить им возможность получения психологической помощи и юридических консультаций, информации и услуг по уходу за ребенком. Чтобы претворить в жизнь все указанные проекты, местные правительства должны поощрять благотворительность предприятий, общественных организаций, НПО и частных лиц на эти цели. Банки должны предоставлять одиноким матерям льготные беспроцентные или низкопроцентные кредиты» [5].

Серьезно озабочено возникшей проблемой и правительство Китая. Стремлением защитить семью, узаконить брак, являющийся неоспоримой ценностью китайского общества, продигировано появившееся в 2001 году дополнение к «Закону КНР о браке», в новой редакции которого статья 8 предписывает обязательную регистрацию брака. Появление поправки учитывает и поддерживает традиционные китайские ценности, при которых появление внебрачных детей осуждается. Ситуация осложняется тем, что в китайском обществе помимо нарушения традиционных моральных устоев, незаконность, по мнению некоторых, рождения ребенка вне брака, уже более сорока лет проводится политики «одна семья – один ребенок». Органы по планированию семьи, часть экспертов и общественности считают целесообразным и необходимым наказывать за любое нарушение политики ограничения рождаемости, в том числе и за рождение вне брака. Они мотивируют свою позицию тем, что не состоящие в браке женщины, принявшие решение сохранить ребенка, знают, что они нарушают закон. Именно поэтому они обязаны выплатить обществу так называемую «социальную компенсацию», сумма которой составляет от 1/2 до 6 ежегодно определяемых средних местных доходов.

Для женщин, имеющих финансовую и социальную стабильность, сознательно принимающих решение родить и воспитывать самостоятельно ребенка, уплата штрафа не является непреодолимым препятствием. Но такие социально незащищенные категории матерей-одиночек, как студенты, мигранты и т.д., такая компенсация является

непосильной. Это в итоге влечет за собой множество трудностей, основными из которых являются:

- невозможность получить свидетельство о рождении и зарегистрировать ребенка по месту жительства.

- проблематичность в получении ими и их детьми образовательных, медицинских и других социальных (бытовых, юридических, психологических) услуг в сложной жизненной ситуации.

Все вышеперечисленное является явным нарушением прав женщин и внебрачных детей, регулируемых 25 статьей закона КНР о браке.

Налицо отсутствие общей позиции о правах и статусе матерей-одиночек. Это отражено в китайском семейном праве, в котором так называемый гражданский или фактический брак не признается законным. Освобождением от позора иногда становятся противоправные и нечеловеческие методы: освобождение от ребенка путем насильственной смерти, поэтому в статье 21 третьей главы «Закона КНР о браке» нашло отражение возможное, отвечающее традиционным нормам морали, отношение к нежеланным и внебрачным детям. Так, в ней особо оговаривается: «Запрещено утопление детей, оставление детей и иные действия, причиняющие ущерб детям» [1].

Противоречие «Закона КНР о браке» заключается и в том, что, с одной стороны, в нем отстаивается ценность семьи, а с другой – наблюдается стремление защитить внебрачных детей. В 25 статье закона уравниваются права внебрачных детей и детей, рожденных в браке: «Внебрачные дети пользуются равными правами с детьми, рожденными в браке. Причинение вреда и дискриминация таких детей любыми лицами запрещена. Биологические родители, не участвующие напрямую в содержании своих внебрачных детей, должны нести ответственность по оплате расходов на проживание и образование детей вплоть до появления у них возможность вести самостоятельную жизнь» [1].

Сама жизнь заставляет оказывать поддержку матерям-одиночкам. В КНР социальная поддержка обычно делится на два вида: официальную и неофициальную. В систему официальной социальной поддержки незамужней мамы входят органы правительства, социальные структуры, главным образом правительственные, социальные, страховые организации; административные, общественные партии, например, профсоюз, комсомол, женская федерация и другие. Неофициальная поддержка обычно осуществляется родственниками (родителями, братьями, сестрами). Иногда помощь оказывают частные лица. Несмотря на то что в КНР поддержка незамужним матерям, хотя и разная, все же есть, она, по данным исследования Тянь Вэйцзюнь, Гао Фэйхань[9] социальная, практическая поддержка и моральная поддержка от разных социальных структур сравнительно мала. Чаще всего помощь эффективна со стороны родственников.

Очевидные противоречия между законами КНР, регулирующими права на рождение ребенка и

права внебрачных детей, и правоприменительной практикой на местах и местными законодательными актами требуют унификации в интересах соблюдения прав одиноких матерей и их детей, что понимают китайские законодатели, юристы и социологи.

Следует отметить, что на региональном уровне уже существуют прецеденты внедрения местных законодательных актов, благодаря которым одинокие матери могут регистрировать детей, не имея свидетельства о браке. В частности, в провинции Хубэй в 2013 такую практику осуществили впервые. Таким образом, матери-одиночки получили право регистрировать своих детей с получением свидетельства о рождении.

Прогресс в осуществлении законных прав одиноких матерей в Китае стал возможен также благодаря консолидированным усилиям юристов и адвокатов. В апреле 2014 года их сообщество (в количестве 32 человек), представляющее все провинции КНР составили обращение во Всекитайское собрание народных представителей и Госсовет КНР с целью положить конец такого рода практике. Их основным требованием было: устранить противоречие между местными и общенациональными законами, для того, чтобы в полной мере обеспечить все права внебрачных детей.

Более того, местные власти не имеют права использовать регистрацию ребенка по месту жительства в качестве средства давления на одинокую мать, вынуждая ее таким противозаконным способом заплатить социальную компенсацию за рождение ребенка.

Внебрачные дети пользуются равными правами с детьми, рожденными в браке. Причинение вреда и дискриминация данных детей любыми лицами запрещена (Статья 25 Конституции КНР).

Таким образом, сравнивая ситуацию с защитой прав детей, рожденных вне брака, в России и в Китае, можно сделать следующие выводы:

1. Проблема детей, рожденных вне брака, в настоящее время является актуальной во многих государствах, в том числе в России и в Китае. Она связана, в первую очередь, с изменившимся отношением к браку, семье, положением женщины в обществе, что приводит к появлению социальной защиты внебрачных детей и соответственно матерей-одиночек.

2. Анализ социального положения матерей-одиночек показывает, что как в китайском, так и в российском обществе их социальный статус и его слагаемые (престиж, властные и материальные ресурсы) оцениваются довольно низкими показателями развития. Это связано, прежде всего, с невозможностью реализации одинокими матерями всех ролевых моделей поведения (продвижения в карьере, достижение материального достатка, одобрения и уважения в обществе, сильной позиции в семье, неспособности выполнить мужские функции).

3. Несмотря на общие тенденции, характерные для большинства государств, имеются все же различия, особенно касающиеся стран Востока и Запада, Китая и России, в частности.

4. Проблема социальной защиты в России является острой, так как матери-одиночки пользуются теми же правами, которые определяются для других неполных семей. В этом случае действуют общие документы: «Семейный кодекс», «Трудовой кодекс». Для поддержки материального благополучия ребенка разработаны отдельные виды привилегий, действующих в отношении неполных семей, в соответствии с которыми в Российской Федерации предоставляется множество льгот, материальной и нематериальной помощи. Также повсеместно реализуются многочисленные социальные программы и Национальные проекты, в рамках которых особое внимание уделяется социальной поддержке одиноких матерей и их детей.

5. В Китае, где еще сильны традиционные культурные ценности, в том числе и семейные, поддерживаемые правительством КНР, матери-одиночки, родившие ребенка вне брака, сталкиваются с огромными проблемами, моральными, юридическими (получение свидетельства о рождении ребенка и его регистрация по месту жительства), финансовыми (необходимость оплатить социальную компенсацию за нарушение политики планирования семьи, медицинские расходы на беременность и роды, расходы на воспитание ребенка), дискриминацией при приеме на работу и на рабочем месте, моральными и психологическими проблемами – непринятие внебрачного ребенка родственниками и друзьями, постоянными стрессами.

6. Проблема, остро обсуждаемая в обществе Китая, действия правозащитников, государственных деятелей, социологов, ученых вынуждает правительство Китая принимать меры по социальной защите детей, рожденных вне брака. В «Закон КНР о браке» вносятся поправки, хотя следует признать, что он по-прежнему противоречив. Руководствуясь им, нельзя решить всех проблем, хотя следует признать, что помощь матерям-одиночкам, официальная и неофициальная, все же оказывается.

Литература

1. Закон КНР о браке (Принят 3-й сессией Всекитайского собрания народных представителей пятого созыва 10 сентября 1980 г., с поправками, внесенными в соответствии с решением 21 сессии Постоянного комитета ВСНП девятого созыва 28 апреля 2001 г.)

2. Конституция КНР (Принята на 5-ой сессии Всекитайского собрания народных представителей пятого созыва, обнародована и официально введена в действие Всекитайским собранием народных представителей 4 декабря 1982 года, с поправками, принятыми 12 апреля 1988 года на первой сессии Всекитайского собрания народных представителей седьмого созыва, и 29 марта 1993 года на первой сессии Всекитайского собрания народных представителей седьмого созыва).

3. Левая Н.А. Социальный статус одиноких матерей в российском обществе// Образование, Наука, Инновации: Южное измерение.2013.№5. С.60-64.

4. Ли Хунтао. Исследование современного положения одиноких матерей // Исследование проблем женщин. – 2000. – №2. – С. 18-22.

5. Почагина О.В. Одинокие матери в современном Китае: статус и проблемы // Проблемы Дальнего Востока. – 2015. – №4. – С. 128-140.

6. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 03.08.2018)

7. Тан Вэньцзюнь. Положение и потребности матерей-одиночки. Вестник Института матери и ребенка Чжунхуа. – 1999. – №2. – С. 22-23.

8. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 11.10.2018).

9. Тянь Вэйцзюнь, Гао Фэйхань. Исследования прав на получение страховых выплат незамужней матерью. – Газета института Чифэн. – 2016. – №8. – С. 88-90.

10. Чень Линь. Страхование рождаемости, обзор женского трудоустройства и охраны детства // Университетский журнал финансов и экономики Цзянси. – 2010. – №6. – С. 53-58.

On the issue of social protection of children born out of wedlock: a comparative analysis of the situation in Russia and the China

Zhang Huai Xiang

Heihe University

The article substantiates the relevance of studying the problem of social protection of children born out of wedlock. The concept and aspects of obtaining the status of "single mother" are analyzed, and a comparison of their position in China and Russia is given. The problems of social, psychological, material and legal problems of women and children born out of wedlock are investigated. The article focuses on the problem of protecting children in China, analyzes the reasons that impede their protection, discusses the measures proposed in solving the problem in China. Also studied in detail the types of social support and the activities of pro-defenders in this direction. The article concludes that the problem of protecting children born out of wedlock in Russia is not as acute as in China.

Key words: single mothers, danqin mom, social protection of children.

References

1. China's Marriage Law
2. Constitution of the PRC, and on March 29, 1993 at the first session of the All-Chinese People's Representatives of the Seventh Convocation).
3. Left N.A. The social status of single mothers in Russian society // Education, Science, Innovation: The Southern Dimension.– 2013.– №5. - p. 60-64.
4. Lee Hongtao. Study of the current situation of single mothers // Study of the problems of women. - 2000. - №2. - p. 18-22.
5. Pochagina O.V. Single mothers in modern China: status and problems // Problems of the Far East. - 2015. - №4. -WITH. 128-140.
6. The Family Code of the Russian Federation of December 29, 1995 N 223-FZ (as amended on August 3, 2018)
7. Tang Wenjun. The position and needs of single mothers. Bulletin of the Institute of Mother and Child Zhonghua. - 1999. - №2. - pp. 22-23.
8. Labor Code of the Russian Federation of 12/30/2001 N 197-FZ (as amended on 11/10/2018).
9. Tian Weijun, Gao Feihan. Studies of the rights to receive insurance payments to an unmarried mother. - Newspaper Institute Chifeng. - 2016. - №8. - pp. 88-90.
10. Chen Lin. Birth insurance, a review of women's employment and child protection // University Journal of Finance and Economics Jiangxi. - 2010. - №6. - pp. 53-58

Особенности комплексного обследования детей с двигательными нарушениями в условиях психолого-медико-педагогической комиссии

Левченко Ирина Юрьевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией инклюзивного образования, Институт специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
ksp_defak_mggu@mail.ru

Абкович Алла Яковлевна,

кандидат педагогических наук, заведующий отделением абилитации, профессиональной и социальной реабилитации ГБУ «Московский городской центр реабилитации»,
abkovicha@yandex.ru

В статье представлена система обследования ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях ПМПК для определения его особых образовательных потребностей и проектирования специальных условия получения образования. Диагностическая программа предполагает комплексное обследование состояния двигательной и сенсорной сфер, речевого и когнитивного развития. Раскрыт алгоритм проектирования вариативных специальных условий получения образования на основании результатов комплексной диагностики.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, психолого-медико-педагогическая комиссия, комплексное психолого-педагогическое обследование, специальные условия образования.

В последние годы кардинально изменилась деятельность специалистов психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) в связи с переходом от отбора детей в специальные школы к разработке специальных условий их эффективного обучения в условиях образовательных организаций. Решение этой задачи требует от специалистов особых компетенций в области изучения особых образовательных потребностей детей [5]. Специалисты, работающие в ПМПК, испытывают затруднения в этом виде профессиональной деятельности, так как новые диагностические подходы пока не стали предметом научных изысканий [1]. Эта проблема актуальна для определения специальных условий образования, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) всех категорий нарушенного развития. Особое значение имеет качественное решение этой задачи для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), так как у них часто сочетаются двигательные, сенсорные, речевые и когнитивные нарушения, что предполагает существенную вариативность специальных условий. Для разработки алгоритма определения специальных условий получения образования детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) было проведено специальное исследование.

Экспериментальное исследование проходило в 2013 - 2016 годах на базе ГБУ Реабилитационный центр «Текстильщики» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы.

Всего в исследовании приняли участие 104 ребенка-инвалида 2002 - 2008 гг. рождения (61 мальчик и 43 девочки). 93 ребенка имели диагноз ДЦП, 1 ребенок - последствия острого нарушения мозгового кровообращения, 1 - последствия удаления опухоли головного мозга, 3 ребенка имели поражение спинного мозга, 3 страдали текущими нейродегенеративными заболеваниями, 3 ребенка имели нарушения опорно-двигательного аппарата вследствие ортопедической патологии.

По тяжести двигательных нарушений дети существенно различались. 71 ребенок (68,3% от общего числа участников) имел двигательные нарушения легкой степени выраженности. Двигатель-

ные нарушения средней степени выраженности имели 17 человек (16,3% участников). Нарушения тяжелой степени выраженности имели 16 человек (15,4% участников), дети не способны к самостоятельному передвижению и самообслуживанию.

Наряду с нарушениями моторных функций у детей с НОДА отмечался целый ряд сопутствующих заболеваний и нарушений, в частности нарушения зрения или (и) слуха, соматическая отягощенность, эндокринные заболевания.

Для определения особых образовательных потребностей участников исследования была разработана диагностическая программа, в основу которой легли рекомендации И.Ю. Левченко [4], А.А. Баранова [2], В.Г. Босыха и Н.Т. Павловской [3]. В ней определены условия организации диагностической деятельности для определения особых образовательных потребностей детей с двигательной патологией.

Комплексное диагностическое обследование в условиях ПМПК должно проводиться на основе междисциплинарного подхода с участием нескольких специалистов (психолог, логопед, инструктор по социально-бытовой адаптации, при необходимости подключаются тифлопедагог и сурдопедагог). В процессе диагностики необходимо оценить все линии психофизического развития детей с НОДА: двигательное развитие, самообслуживание, речевое развитие, развитие когнитивной сферы (особенности внимания, памяти, мыслительных операций), эмоционально-личностные особенности.

Обследование ребенка с двигательными нарушениями необходимо проводить в удобном для него положении, максимально устраняющем влияние патологических рефлексов на мышцы конечностей, туловища, глаз, при необходимости следует использовать специальное оборудование и средства дополнительной коммуникации.

Алгоритм проведения комплексного психолого-педагогического обследования ребенка с НОДА в условиях ПМПК предполагает, что диагностика включает четыре блока. Блоки диагностического комплекса не являются разобщенными, все аспекты психофизического развития ребенка изучаются комплексно на основании междисциплинарного подхода.

Блок 0 (подготовительный) предполагает:

- Беседу с родителем или другим законным представителем ребенка, выявление запроса.

- Подробный анализ медицинской документации, включая изучение анамнестических сведений, выявление основного и сопутствующего диагноза. Важное значение имеют данные клинических осмотров ребенка неврологом и ортопедом. Медицинские рекомендации этих специалистов должны лечь в основу регламентации учебной деятельности и определения ортопедического режима для ребенка.

- Изучение психолого-педагогической документации и продуктов учебной деятельности ребенка.

Блок I. Определение уровня двигательного развития (оценка крупной и мелкой моторики).

Блок II. Оценка сенсорных функций (выявление сопутствующих нарушений слуха и (или) зрения на основании медицинской документации, опроса родителей и наблюдения).

Блок III. Оценка речевого и когнитивного развития проводится по нескольким направлениям.

1. Определение особенностей **речевого развития** и характера речевых нарушений.

2. Определение ограничения **способности к самообслуживанию**.

3. Определение **особенностей психического развития** и изучение **особенностей эмоционального реагирования** в ситуациях, связанных с обучением. Для решения этой задачи был сконструирован психодиагностический комплекс, включающий в себя предмет психолого-педагогической оценки и диагностический инструментарий. При оценке особенностей и уровня развития различных сфер психической деятельности ребенка и его личности целесообразно использовать метод наблюдения и традиционные психодиагностические методики. В ходе исследования функций внимания наиболее достоверные результаты можно получить, используя буквенную корректурную пробу. При изучении особенностей мнестической деятельности можно применить методику «Запоминание 10 слов». Проанализировать состояние перцептивно-действенного компонента познавательной деятельности (конструктивный праксис) можно с помощью цветных прогрессивных матриц Дж. Ровена. Сформированность понятийного мышления можно определить с помощью методики «Исключения четвертого лишнего предмета», что особенно удобно в условиях ПМПК, так как занимает мало времени. Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности может происходить путем подбора парных аналогий и исследования понимания скрытого смысла в коротких рассказах. Оценка сформированности представлений о схеме тела у себя и у напротив сидящего, оценка понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, позволяет получить представление о сформированности пространственных представлений. Оценку зрительно-моторной координации и графического навыка позволяет выявить метод «Графическая проба». Изучить личностные особенности, включая самооценку можно в ходе беседы, используя методики «Лесенка» и «Мой класс».

В условиях ПМПК специалистами могут быть выбраны и другие диагностические методики. Однако, выбирая психодиагностические методики для обследования конкретного ребенка, нужно руководствоваться следующими требованиями:

- адекватность используемых методик возрасту, двигательным возможностям и степени сохранности анализаторов;

- успешность выполнения заданий не должна зависеть от социального окружения и образа жизни ребенка;

- инструкции к методикам должны быть простыми, короткими и достаточно понятными для детей.

При анализе результатов выполнения заданий специалистами ПМПК учитывается характер двигательных нарушений ребенка (нарушения мышечного тонуса, наличие гиперкинезов, возможность частично приспособиться к двигательному дефекту), владение неречевыми средствами коммуникации (движений глаз, мимики, жестов).

Все результаты, полученные в процессе комплексного обследования ребенка, заносятся в специально разработанный протокол (см. Приложение).

Для анализа удобно применять двухуровневую шкалу оценки: при соответствии диагностируемых параметров условно-нормативным показателям ставится оценка «0», при несоответствии - «1». Оценка «1» свидетельствовала о наличии особых образовательных потребностей по оцениваемой категории и соответственно - о необходимости создания специальных условий по данной категории.

Количественным показателем, характеризующим объем необходимых ребенку специальных условий, является суммарный балл по протоколу (максимально возможный балл – 17).

На основании анализа результатов комплексного обследования ПМПК определяет специальные условия обучения ребенка с НОДА.

Задания 1 блока при исследовании уровня двигательного развития позволяют определить степень тяжести двигательных нарушений. При легкой степени двигательных нарушений специальные условия не требуются. Потребность в архитектурной среде возникает при средней и тяжелой степени двигательных нарушений. При тяжелой степени двигательных нарушений необходим ассистент (помощник) для помощи в передвижении и самообслуживании. Для оценки функции рук применяется балльная система оценки функции верхних конечностей (В.Г. Босых, Н.Т. Павловская). Специальные условия не требуются если двигательную активность хотя бы одной руки можно оценить в 4 или 5 баллов. Потребность в специальных технических средствах для самообслуживания и обучения возникает, если функции обеих рук можно оценить не выше 3 баллов.

В рамках II блока происходит оценка зрения и слуха. Сурдопедагогическая и тифлопедагогическая коррекция необходимы если в ходе анализа медицинской документации и консультации сурдопедагога и тифлопедагога была выявлена соответствующая потребность в связи с наличием нарушений зрения или (и) слуха.

В рамках Блока III оценивается речевое и когнитивное развитие. В результате логопедического обследования выявляются особенности речевого развития и характер речевых нарушений. Логопедическая коррекция назначается по заключению логопеда и может включать рекомендации как по коррекции звукопроизношения, так и по формированию связной речи. Специалистом по социально-бытовой адаптации проводится обследование с целью выявления

уровня развития навыков самообслуживания. Если в заключении специалиста содержится информация о том, что навыки самообслуживания сформированы недостаточно, то проводится коррекционная работа по развитию этих навыков. Заключение специалиста содержит информацию о необходимости посторонней помощи в данной работе, то в занятиях участвует ассистент.

В ходе исследования когнитивного развития и особенностей личности ребенка происходит оценка особенностей деятельности и поведения ребенка, исследование функций внимания, слухоречевой памяти, перцептивно-действенного компонента познавательной деятельности, сформированности понятийного мышления, вербально-логического компонента познавательной деятельности, сформированности пространственных представлений, оценка зрительно-моторной координации и графического навыка, оценка уровня социально-психологической адаптации ребенка в школе, включая самооценку. Педагогическая коррекция как специальное условие определяется, если результаты исследования не соответствуют нормативным показателям.

Представленный алгоритм позволяет выявить в условиях ПМПК особые образовательные потребности и определить необходимость в создании следующих специальных условий для обучающихся с НОДА:

- организация систематической работы по *коррекции* двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений;

- создание *материально-технических условий*, включающих организацию безбарьерной архитектурной среды, оборудование рабочего места для ребенка с НОДА, наличие специальных технических средств для передвижения, облегчения самообслуживания и обучения;

- *кадровое обеспечение* (педагоги соответствующей квалификации, в том числе специалисты по АФК/ЛФК, логопеды, дефектологи, психологи, тьюторы или ассистенты).

При этом следует учитывать, что для каждого ребенка с двигательными нарушениями вне зависимости от степени имеющихся нарушений и особенностей развития в образовательных организациях должна быть организовано:

- комплексное *психолого-педагогическое сопровождение*, включающее диагностическую работу, контроль динамики развития учеников, определение основных направлений и реализацию коррекционно-педагогической работы;

- обучение на фоне *систематической лечебно-профилактической работы* для предотвращения ухудшения здоровья учеников, включая возможность соблюдения ортопедического режима;

- *регулярное взаимодействие с родителями учеников* (обучение необходимым приемам работы с ребенком для выполнения домашних заданий и рекомендаций педагогов, организация психологической и психолого-педагогической поддержки при необходимости).

Литература

1. Абкович А.Я. Инклюзивное обучение младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата: к вопросу о выборе образовательного маршрута // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Альманах №34 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/inclusive-education-of-younger-schoolchildren-with-disorders-of-the-musculoskeletal-system-the-question-of-the-choice-of-educational-route> (Дата обращения: 03.02.2019)

2. Баранов, А.А. Комплексная оценка двигательных функций у пациентов с детским церебральным параличом: учеб.–метод. пособие / А.А. Баранов, Л.С. Намазова–Баранова, А.Л. Куренков [и др.]; Федеральное гос. бюджетное науч. учреждение Науч. центр здоровья детей. – М.: ПедиатрЪ, 2014. – 84 с.

3. Босых, В.Г. Оценка тяжести двигательных нарушений при ДЦП в форме спастической диплегии / В.Г. Босых, Н.Т. Павловская // Специальная психология. – 2005. – №1 (3). – С.21–27.

4. Левченко, И.Ю. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович // Дефектология. - 2017. № 2. С. 14–21.

5. Левченко И.Ю. Некоторые вопросы подготовки специалистов для работы в психолого-медико-педагогических комиссиях./ Коррекционная педагогика: теория и практика. 2018. № 2 (76). С. 11-17.

Features of complex survey of children with motor disorders in the conditions of the psychological and medical-pedagogical commission

Levchenko I.Y., Abkovich A.Ya.

Moscow City Pedagogical University, Moscow City Rehabilitation Center

The article presents a system for examining a child with disorders of the musculoskeletal system in a PMPC setting to determine his special educational needs and design special conditions for receiving education. The diagnostic program involves a comprehensive survey of the state of the motor and sensory spheres, speech and cognitive development. An algorithm for designing variable special conditions of education based on the results of complex diagnostics is disclosed.

Key words: students with disorders of the musculoskeletal system, psychological, medical and pedagogical commission, complex psychological and pedagogical examination, special conditions of education.

References

1. Abkovich A.Ya. Inclusive education of younger schoolchildren with disorders of the musculoskeletal system: on the choice of educational route // Almanac of the Institute of Corrective Pedagogy. 2018. Almanac No. 34 URL: <https://alldef.ru/en/articles/almanac-34/inclusive-education-of-younger-schoolchildren-with-disorders-of-the-musculoskeletal-system-the-question-of-the-choice-of-educational-route> (Revised: February 3, 2019)
2. Baranov, A.A. Comprehensive assessment of motor functions in patients with cerebral palsy: study. – method. manual / A.A. Baranov, L.S. Namazova-Baranova, A.L. Kurenkov [et al.]; Federal State budget science institution Scientific. Children's Health Center. - M.: Peditr, 2014. - 84 p.
3. Boshykh, V.G. Assessment of the severity of motor disorders in cerebral palsy in the form of spastic diplegia / V.G. Boshykh, N.T. Pavlovskaya // Special psychology. - 2005. - №1 (3). - pp. 21–27.
4. Levchenko, I.Yu. Variability of the special educational needs of children with disorders of the musculoskeletal system as the basis for designing special learning conditions / I.Yu. Levchenko, A.Ya. Abkovich // Defectology. - 2017. No. 2. P. 14–21.
5. Levchenko I.Yu. Some issues of training specialists for work in the psychological, medical and pedagogical commissions. / Correctional pedagogy: theory and practice. 2018. No. 2 (76). Pp. 11-17.