

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

<i>Мэн Фаньхун.</i> Формирование стратегии вуза для подготовки кадров в интернациональной среде	4
<i>Воронцова Ю.А.</i> К вопросу о сдаче международных экзаменов ESOL	9
<i>Ильясов Д.Ф., Буров К.С., Селиванова Е.А., Погорелов Д.Н., Коваленко Е.В.</i> Интеграция методических и психолого-педагогических знаний как фактор повышения качества естественно-математического и технологического образования	14
<i>Хайрутдинова И.В., Якупов Ф.А.</i> Технология интенсивного обучения как средство достижения образовательных результатов	21
<i>Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.</i> Опыт организации самостоятельной работы студентов вуза в условиях дистанционного образования	25

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Прокопенко В.В., Кириченко Р.В., Цирульников Н.Н.</i> Повышение профессионально-прикладной подготовленности курсантов военного института войск национальной гвардии в процессе физических тренировок	30
<i>Петров Д.В.</i> Актуальные вопросы при занятиях с отягощениями спортсменов в наборе мышечной массы и росте силовых показателей	36

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Груздова И.В.</i> Изучение и анализ современных данных в области моделирования процесса профессиональной подготовки будущих педагогов	40
--	----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Бирюкова Н.С., Шевкунов А.Н.</i> Педагогические условия развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива	46
<i>Земш М.Б.</i> Актуализация содержания профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с замещающей семьей	53
<i>Ли Янь.</i> Педагогическая технология подготовки будущих экономистов к работе в поликультурной среде	58
<i>Осипова С.И., Бугаева Т.П., Осипов В.В., Терещенко Ю.А., Шаипова Т.Б.</i> Развитие базовых мыслительных операций и интеллектуальных способностей студентов в процессе обучения математики	63

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Ма Имин.</i> Место пейзажа в программах занятий изобразительным искусством в школах	67
<i>Быкова Н.Л., Миниярова В.А.</i> Роль родителей в развитии субъекта учебной деятельности студентов педагогического вуза	71
<i>Шаманин Н.В.</i> Формирование познавательной активности младших школьников посредством групповых занятий	77
<i>Шевкунов А.Н.</i> Практика применения специальных методик по запоминанию текста при работе с любительским театральным коллективом	81

Учредитель: Компания «КноРус»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджияв Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **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; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.08.2020 Цена свободная

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

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Гарибова Е.В.</i> Опыт социально-психологической реабилитации обездоленных детей средствами музыкального искусства	86
<i>Гурдаева Н.А., Кобякова Г.Н.</i> Изотерапия в работе учителя-логопеда	93

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Грамма Д.В.</i> Развитие языковых навыков студентов при реализации международных образовательных программ и участия в академической мобильности	97
<i>Дун Хунцзин.</i> Речевые штампы оценочного значения.....	102
<i>Комарькова М.А.</i> Английский язык как основной инструмент построения бизнес-коммуникации на международном уровне	109
<i>Мурза А.Б.</i> Роль иностранных слов в романах Э. Хемингуэя	112
<i>Шао Пэнцзе.</i> Сопоставление порядков компонентов аппозиционной конструкции в русском и китайском языках и переводческий анализ	116

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Теремова Р.М., Гаврилова В.Л., Максимова О.В.</i> Стажировка зарубежных преподавателей русского языка в Герценовском университете: опыт и перспективы.....	120
<i>Хуан Янань, Гасанова Р.Р.</i> История педагогического образования в Англии: реформы и инновации.....	125
<i>Девель Л.А., Кириллова Н.К., Тимашков А.Ю.</i> Концепция «Болонский процесс 2020» и международная практика российских студентов-реставраторов во Флоренции (Италия)	129
<i>Туктарова Р.Р.</i> Социокультурная среда как условие успешной социализации студентов (на примере Сибирского федерального университета).....	134
<i>Хатхе А.А., Читао И.А., Аутлева Ф.А., Финагина Ю.В., Шумахова З.Н.</i> Инновационные технологии обучения английскому языку как метапредметного условия реализации образовательных программ.....	141

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Meng Fan Hong</i> . Formation of a university strategy for training in an international environment	4
<i>Vorontsova U.A.</i> To the issue of passing international ESOL exams	9
<i>Ilyasov D.F., Burov K.S., Selivanova E.A., Pogorelov D.N., Kovalenko E.V.</i> Integration of methodological, psychological and pedagogical knowledge as a factor for improving the quality of natural, mathematical and technological education	14
<i>Khairutdinova I.V., Yakupov F.A.</i> Intensive learning technology as a means of achieving educational results	21
<i>Shcherbakova E.V., Shcherbakova T.N.</i> Experience in organizing independent work of university students in the conditions of distance education	25

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Prokopenko V.V., Kirichenko R.V., Tcirulnikov N.N.</i> Improving the professional and applied training of cadets of the military Institute of the national guard in the process of physical training.....	30
<i>Petrov D.V.</i> Topical issues in weight training for athletes in the recruitment of muscle mass and the growth of strength indicators.....	36

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Gruzdova I.V.</i> Study and analysis of modern data in the field of modeling the process of professional training of future teachers	40
---	----

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Biryukova N.S., Shevkunov A.N.</i> Pedagogical conditions of speech culture development of amateur theater staff	46
<i>Zemsh M.B.</i> Updating the professional training of social teachers to work with a foster family.....	53
<i>Li Yan.</i> Pedagogical technology training future economists to work in a multicultural environment	58
<i>Osipova S.I., Bugaeva T.P., Osipov V.V., Tereshchenko Ju.A., Shaipova T.B.</i> Development of basic thinking operations and intellectual abilities of students in the process of teaching mathematics	63

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Ma Yiming.</i> Landscape in the fine arts school programs	67
<i>Bykova N.L., Miniyarova V.A.</i> The role of parents in the development of the subject of educational activity of students of a pedagogical University.....	71

<i>Shamanin N.V.</i> The formation of cognitive activity of younger schoolchildren through group lessons.....	77
<i>Shevkunov A.N.</i> The practice of application of special text remembering techniques when working with an amateur theater collective.....	81

SPECIAL PEDAGOGY

<i>Garibova E.V.</i> Experience of socio-psychological rehabilitation of deprived children by means of musical art	86
<i>Gurdaeva N.A., Kobyakova G.N.</i> Isotherapy in the work of a speech therapist.....	93

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Gramma D.V.</i> Development of students language skills in the implementation of international educational programs and participation in academic mobility	97
<i>Dong Hongjing.</i> Speech stable word combinations of evaluative meaning.....	102
<i>Komarkova M.A.</i> English language as a main tool for organizing business communication on international level	109
<i>Murza A.B.</i> The role of foreign words in the novels of E. Hemingway.....	112
<i>Shao P.J.</i> Comparison of the orders of appositional construction components in Russian and Chinese and translation analysis.....	116

DISCUSSION TOPICS

<i>Teremova R.M., Gavrilova V.L., Maksimova O.V.</i> Traineeship for foreign Russian language teachers at Herzen university: experience and prospects	120
<i>Huang Yanan, Gasanova R.R.</i> History of teacher education in England: reform and innovation	125
<i>Devel L.A., Kirillova N.K., Timashkov A. Yu.</i> "The Bologna process 2020" and international workshops for Russian students-restorers in Florence (Italy)	129
<i>Tuktarova R.R.</i> Socio-cultural environment as a condition for successful socialization of students (on the example of the Siberian Federal University)	134
<i>Khatkhe A.A., Chitao I.A., Autleva F.A., Finagina Yu.V., Shumakhova Z.N.</i> Innovative technologies of teaching the English language as a metapodismic condition for the implementation of educational programs	141

Формирование стратегии вуза для подготовки кадров в интернациональной среде

Мэн Фаньхун,

профессор, директор института иностранных языков,
Хэйхэский университет (г. Хэйхэ, КНР)
E-mail: 479884839@qq.com

Глобализация сферы образовательных услуг, уменьшение роли государства в финансировании высшего образования и негативные демографические тенденции, связанные со старением населения большинства стран Европы и Северной Америки обострили конкуренцию между высшими учебными заведениями как внутри национальных государств, так и на региональном, а в отдельных случаях – на мировом рынке. В условиях сокращения государственных расходов на образование и перехода от субсидирования деятельности научно-образовательных учреждений к проектному финансированию на основе грантов, основными заинтересованными и платежеспособными клиентами вузов становятся работодатели и потенциальные абитуриенты. В условиях стремительного роста количества высших учебных заведений в мире в течение последних 200 лет, выбор места обучения или объекта делового сотрудничества в сфере научно-исследовательских работ и образовательно-профессиональной подготовки происходит на основе учета многочисленных критериев, одним среди которых является престижность учебного заведения. Подтверждением такой престижности является международное признание, в частности, и высокие позиции соответствующих университетов в международных академических рейтингах. Целью данной работы является определение основных факторов, мешающих успешному представлению достижений китайских университетов в международных рейтингах и формирование перечня действий, направленных на усиление их международных позиций.

Ключевые слова: Хэйлуцзян, Китайско-иностранный кооперативный образовательный проект, образовательная политика, Один пояс – один путь, цель подготовки кадров.

Абитуриенты финансируют деятельность научно-учебных заведений непосредственно, путем предоставления финансовых пожертвований или эндаументов соответствующим институтам, причем чаще всего с этой целью создаются благотворительные организации в виде трастов, чей основной капитал должен оставаться неприкосновенным в течение некоторого определенного периода, а финансирование образовательной деятельности и научных исследований осуществляется за счет использования процентов с капитала (получение ренты). Косвенно работодатели поддерживают высшие учебные заведения своим признанием и сотрудничеством в научных и образовательных проектах: это облегчает дальнейшее трудоустройство для студентов и делает такие учебные заведения более привлекательными в глазах потенциальных абитуриентов [7]. Проблемой китайских вузов остается изолированность, низкий уровень контактов с внешним миром, слабая адаптированность образовательно-профессиональных программ к требованиям потенциальных потребителей образовательных услуг, проблемы в интеграции образования и науки, результатом чего становится отсутствие подавляющего большинства национальных высших учебных заведений как в таких рейтингах как High Impact Universities, Global University Ranking и Academic Ranking of World Universities (последний более известен как «Шанхайский рейтинг»).

Вопрос игнорирования китайских учебных заведений высшего уровня в международной среде рассматривается как серьезная проблема в течение последних десяти лет. В литературе и аналитических докладах приведен глубокий анализ процедуры оценки потенциала высших учебных заведений международными экспертами, рейтингование представлено как индикатор общественной полезности научно-образовательной деятельности. Кроме того, проблемы оценки китайского высшего образования и его интеграции в образовательное пространство были представлены в ряде публицистических статей в общественно-аналитических изданиях. Во всех работах особое внимание было уделено определению слабых мест китайской модели оказания образовательных услуг и определению рекомендаций по преодолению разрыва между китайскими и иностранными высшими учебными заведениями в кратко – и среднесрочной перспективе [6].

В 1990-х годах университеты провинции Хэйлунцзян активно использовали свое географическое преимущество, и последовательно осуществляли международное сотрудничество с университетами соседних стран, Великобританией и Соединенными Штатами. В процессе сотрудничества в области образования, Хэйлунцзянские университеты руководствовались курсом «Образование Китая в мир, привлечение иностранных образовательных ресурсов в Китай», учились на успешном опыте и модели подготовки кадров, а также совместно организовали 178 программ для студентов и магистров. Открывая новые пути для развития высшего образования в провинции Хэйлунцзян, а также активно обобщая и изучая состояние и проблемы китайско-инострannого сотрудничества, следует рассмотреть способы их решения и провести контрмеры. По состоянию на март 2018 года 27 высших учебных заведений провинции Хэйлунцзян (24 государственных и 3 частных) сотрудничали с 9 странами: Великобританией, Соединенными Штатами, Россией, Австралией, Канадой, Ирландией, Финляндией, Южной Кореей, Южной Африкой. Среди проектов сотрудничества, объявленных на китайско-зарубежной информационной платформе Министерства образования Китая, было рассмотрено 154 проекта, планируется осуществить 24, а 1 проект находится на стадии рассмотрения и утверждения, в общей сложности – 178 аспектов китайско-инострannого сотрудничества [3].

Страны, университеты которых сотрудничают с вузами провинции Хэйлунцзян, включают в себя Россию, Великобританию, Австралию, Канаду и другие государства. Форма сотрудничества существует в рамках программ бакалавра и магистра, охватывающих десять дисциплин: литература, наука, агрономия, медицина, машиностроение, право, менеджмент, историография, педагогика и экономика, которые включают в себя более 30 специальностей, таких, как иностранный язык и литература, финансы и торговля, экономическое управление, компьютерное машиностроение, искусство и дизайн и т.д. Модель обучения для подготовки кадров в основном выглядит как: “3+1”, “2+2” и “4+0”, а ежегодное число приема составляет от 20 до 150 человек.

Большинство выпускников в проекте китайско-инострannого сотрудничества получают дипломы, выданные зарубежными университетами, такие, как, программа подготовки магистров социальной медицины и управления здравоохранением, совместно организованная Харбинским медицинским университетом и университетом Ла Тробе Австралии, и программа подготовки магистров образования в сотрудничестве с Канберрским университетом Австралии [2]. Кроме этого, некоторое число студентов может получить дипломы, выданные Китаем и зарубежными странами, например, диплом магистерской программы между Международным институтом искусств Харбинского педагогического университета, и проекта сотрудничества бакалавров в области электротехни-

ки и автоматизации, организованного Харбинским политехническим университетом и Сиднейским университетом в Австралии.

В июле 2004 года Министерство образования Китая издало постановление о порядке осуществления положений Китайской Народной Республики о сотрудничестве между Китаем и зарубежными учебными заведениями, в котором уточняется, что «китайско-зарубежная программа кооперативного образования означает, что китайские и зарубежные вузы сотрудничают в осуществлении образовательной и преподавательской деятельности по дисциплинам, специальностям, курсам и другим аспектам, без создания учебных заведений, а целевые показатели зачисления являются китайскими выпускниками школы» [4].

Из-за неточного понимания этой концепции некоторые люди часто ошибаются при проведении экзаменов на самостоятельное обучение и репетиторство, проводимых зарубежными университетами, а также во внедрении образовательных ресурсов, взаимном признании кредитов и деятельности по обмену студентами, как китайско-инострannое сотрудничество в управлении учебными заведениями. В результате это вызывает недопонимание среди выпускников школ и родителей при выборе вуза, некоторые считают, что китайско-инострannое кооперативное образование является учебной платформой для учащихся с низкими баллами и превосходными условиями жизни, т.е. с высокой платой за обучение, игнорируя тем самым истинные цели государства по организации совместного обучения между Китаем и зарубежными вузами.

На самом деле, цель сотрудничества между Китаем и зарубежными странами в области образования заключается в том, чтобы на его основе повысить качество образования и учиться друг у друга, с целью того, чтобы китайские дети могли пользоваться высококачественными ресурсами иностранных университетов, не выезжая за границу.

Специфика современных проблем высшего образования является частично унаследованной от 1990-х годов, а частично является результатом неудачной социально-экономической трансформации общества. Первая группа проблем, унаследованных от системы, включает искусственное отделение образования от науки (последняя традиционно была сосредоточена в учреждениях Академии Наук), отсутствие университетской автономии (права самостоятельного выбора курсов, определение содержания дисциплин, назначение и увольнение преподавателей), выдающуюся роль государства и минимальную – общественных организаций (организаций работодателей, профессиональных ассоциаций) в определении содержания образовательной деятельности [10]. Вторая группа проблем связана с возникновением разрыва между реальной средой профессиональной деятельности специалистов и тем, чему учат в высших учебных заведениях, деформацией цен-

ностей и диспропорциями в социальной структуре общества, в результате чего произошла девальвация престижности высшего образования и уменьшилось значение профессионализма как залога успешности карьерного развития, отставанием образовательной среды от скорости трансформации реального сектора экономики вследствие нехватки кадров, дефицита материальных и информационных ресурсов, несоответствием заявленных стандартов реальному положению дел и возможностям системы высшего образования в стране. В этих условиях возник риск превращения образовательного пространства в серую зону с последующей его деградацией, потерей профессиональных качеств и соответствующих позиций на рынке образовательных и научных услуг. Параллельно с указанными выше негативными тенденциями в китайском высшем образовании продолжается формирование «точек роста», которые создаются вокруг «ключевых компетенций», то есть сильных конкурентных позиций отдельных высших учебных заведений [8]. Для подтверждения таких позиций среди международных партнеров и привлечения дополнительных ресурсов для развития необходимы сильные позиции в рейтингах. На чем же базируется оценка университетов в большинстве из них?

Очевидно, что любой рейтинг, даже лучший, представляет собой модель действительности, своего рода отражением результатов работы университета и представлений об общественной значимости его научных результатов деятельности. Поэтому все, даже самые «объективные» рейтинги, не лишены определенной субъективности, определяемой как мировосприятием, так и базой сравнения. Что же влияет на признание университета? Во-первых, почти во всех упомянутых рейтингах выше результативность деятельности университета (способность создавать и передавать уже существующие знания) и ее общественная значимость оценивается на основе количества публикаций научно-педагогических работников в сборниках научных статей, журналах и количества изданных монографий, количества полученных международных наград в области науки и техники, соотношения между количеством научно-преподавательского персонала и количеством студентов, доступности информации о деятельности высшего учебного заведения. Хотя алгоритм оценки позиции университетов в различных рейтингах может различаться между собой, к тому же сами эти рейтинги могут отражать разные аспекты деятельности университета (например, Webometrics дает нам представление о присутствии конкретного высшего учебного заведения в глобальной сети и учитывает только веб-публикации), большинство из них ориентируются на научный результат, который оценивается по количеству выданных в течение года научных публикаций и количеством цитирований изданных научных трудов в других научных работах. Первая составляющая (количество научных публикаций) из-

меряет производительность научных работников, а вторая (количество цитирований) – отображает значение опубликованных результатов исследований для научной среды. Чем более уникальными будут результаты, чем больше они будут отвечать требованиям настоящего, тем больше будет количество ссылок и упоминаний определенной научной работы в трудах других ученых. И наоборот.

В настоящее время из 178 китайско-зарубежных проектов сотрудничества, осуществляемых университетами провинции Хэйлунцзян и зарубежными университетами, насчитывается 174 программы бакалавриата, только 4 магистерские программы и 0 докторских программ, наблюдается серьезная нехватка сотрудничества высокой академической квалификации [5]. Что касается объектов сотрудничества, то больше внимания уделяется сотрудничеству с российскими вузами, в настоящее время университеты провинции Хэйлунцзян осуществили 85 проектов сотрудничества с 29 вузами в России, в то время как южнокорейские университеты, которые относительно близки по своему географическому положению, имеют только два проекта сотрудничества, а Япония вообще ни одного [1]. Следует отметить, что провинция Хэйлунцзян, являющаяся важным узлом стратегии «экономического коридора между Китаем и Монголией», однако сотрудничество с Монголией в сфере образования все еще находится на пустом этапе, что значительно отстает от торгового сотрудничества.

Не хватает высокоуровневых и демонстрационных совместных учебных проектов. Несмотря на то, что в провинции Хэйлунцзян сотрудничество между Китаем и зарубежными учебными заведениями стало осуществляться сравнительно рано, в большинстве вузов оно развивается медленно. За последние 10 лет только три вуза провинции добились заметных успехов в китайско-иностранным кооперативном образовании: Китайско-русский институт Хэйлунцзянского университета, Международный художественный институт Харбинского педагогического университета и Харбинский политехнический университет.

Вопреки тому, что многие университеты осуществляют проекты сотрудничества между Китаем и зарубежными странами, некоторые делают это в целях получения прибыли. Такие учебные заведения принимают студентов, специализация которых не имеет преимуществ и особых характеристик, эти университеты предоставляют объективно плохое качество преподавания и слабый уровень преподавательского состава, тем самым вызывая трудности с трудоустройством большого числа выпускников. Именно поэтому в обществе сложилось негативное впечатление о том, что студентам китайско-иностранных программ трудно найти работу [9].

Более того, цель обучения студентов не соответствует национальному спросу на новые кадры, а также отсутствует совместная подготовка новых и высококвалифицированных специалистов, та-

ких, как эксперты передовых технологий, передовых областей науки, медицины и т.п.

Стоит отметить, что исторически китайские научные периодические издания (за исключением отдельных научных журналов технического направления имеют незначительные импакт-факторы или не имеют их вообще. Публикации в таких научных изданиях, даже при условии их «профессионализма», остаются вне поля зрения профессиональной среды, что имеет свои положительные и отрицательные стороны. К тому же, «узким местом» китайских научно-педагогических работников остается низкий уровень владения иностранными языками и англофицированность научно-образовательной среды, что затрудняет получение информации о последних исследованиях в других странах, приводит к «вторичности» восприятия информации в переводе английских (в большей мере) источников и не позволяет ученым выходить на международный уровень. Существующая система подготовки научно-педагогических кадров консервирует существующее положение дел и способствует «изоляции» научных работников, когда обмен результатами научной деятельности происходит только между бывшими постсоветскими странами. В современных условиях для ученого более важными являются публикации в рекомендованных «профессиональных изданиях», в то время как наличие/отсутствие работ в изданиях научного уровня с высокими индексами цитирования вообще не является обязательным требованием для получения ученой степени или ученого звания. Результатом становится низкая мотивация научно-педагогических работников к выходу на международный уровень, когда даже действительно интересные разработки остаются известными внутри страны узкому кругу специалистов, а в дальнейшем могут появляться в других странах и позиционироваться там в качестве «собственных» разработок и научных идей.

Для исправления существующей ситуации необходимо определить те сферы научных исследований, в которых отечественные научно-образовательные учреждения могут быть конкурентоспособными на мировом рынке, так называемые «точки роста», сосредоточив на их поддержке основные ресурсы и человеческий капитал. Во-вторых, в тех сферах, в которых позиции являются относительно слабыми, использовать стратегию интенсификации академических обменов и стажировок с иностранными вузами-партнерами с целью получения опыта соответствующей работы и переноса его в национальное образовательное и научное пространство. В-третьих, необходимо сделать международный уровень признания научных работ необходимым условием для получения научных степеней и ученых званий, добавив требования о наличии не только публикаций в профессиональных изданиях, но и в международных, с высокими (больше 1) индексами цитирования.

Для того чтобы создать положительный имидж подобному типу высшего образования требуется

принять ряд мер, среди которых: усиление продвижения политики сотрудничества между Китаем и зарубежными учебными заведениями, создание успешных примеров кооперации, а также создание положительного бренда данной инициативы и передача опыта другим вузам. Необходимо выделить специальные средства, сформировать Исследовательскую группу, всесторонне обобщить историю и более чем 30-летний опыт сотрудничества в области образования в провинции Хэйлунцзян. Более того, требуется совершенствовать систему квалификаций для совместного обучения, отказываться в праве на сотрудничество колледжам, которые не отвечают требованиям качества обучения и уровня сотрудничества.

Также для провинции Хэйлунцзян немаловажно, опираясь на собственные преимущества, продолжать укреплять и углублять китайско-российское сотрудничество в области образования, особенно в новых областях науки и техники, освоении новых источников энергии и подготовке магистров, аспирантов, докторов. Необходимо также развивать сотрудничество в области образования с пятью странами Центральной Азии.

Таким образом, на фоне новой эпохи существуют, как и перспективные возможности, так и серьезные проблемы в китайско-иностранном кооперативном образовании в провинции Хэйлунцзян. С одной стороны, сотрудничество имеет долгую историю, географические преимущества и большое количество совместных проектов. С другой стороны, уровень сотрудничества неровный, существует географическая несбалансированность, устаревшие цели развития людских ресурсов и отсутствие особых проектов мешают его стабильному развитию. Подобная система не в состоянии удовлетворить потребности страны в новых кадрах, большинство вузов сосредоточено только на количестве, но не на качестве. Все эти вопросы требуют трезвого размышления и постепенного решения. В целом, развитие сотрудничества между Китаем и зарубежными странами в области образования в провинции Хэйлунцзян требует совместных усилий правительства, вузов и общества, непрерывного обобщения опыта, современных, идущих в ногу со временем решений, для того, чтобы обеспечить подготовку большего количества новых кадров для страны.

Одними из основных факторов, которые мешают признанию китайских вузов на международном уровне является отсутствие требований к научно-педагогическим работникам по публикации результатов научных исследований в зарубежных изданиях с импакт-фактором, низкая мотивация научно-педагогических работников к изучению иностранных языков и международному признанию собственных достижений, изоляционизм системы высшего образования и ее интеграция в англоязычное пространство.

В связи с этим приобретают вопросы приоритетности международного сотрудничества, развития стажировок и академических обменов между

китайскими университетами и вузами-партнерами из других стран, усиление сотрудничества между высшими учебными заведениями и китайскими бизнес-структурами.

Особое внимание необходимо уделять уходу от англофикации научного пространства и интеграции его в англоязычную среду, поскольку без преодоления проблемы моноязычия в китайской науке отсутствуют шансы на восстановление конкурентоспособных позиций.

Литература

1. Хань Юн. Исследование путей совместного обучения в Китае и за рубежом // *Обучение на современных предприятиях*. 2012. № 7. С. 10–15.
2. Чэнь Пин. Изучение модели подготовки русского кадра в контексте совместных китайско-российских учебных заведений // *Чтение и написание*. 2015. № 1. С. 47–51.
3. Лю Сян Юнь. Подготовка русских прикладных специалистов с точки зрения китайско-русского совместного обучения // *Наука в современное время*. 2014. № 9. С. 35–39.
4. Линь Вэнь. Образование в области инноваций и предпринимательства в режиме обучения прикладным талантам // *Образование и наука*. 2014. № 4. С. 103–107.
5. Чжао Хуэй Цин. Развитие многопрофессиональных специалистов на русском языке на фоне инициативы «Один пояс-один путь» // *Обучение в разные этапы*. 2016. № 5. С. 19–24.
6. Абакумова Н.Н., Сю С. Вхождение и продвижение университетов в мировых рейтингах: российский и китайский опыт // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. № 452. С. 181–185.
7. Китурко И.Ф., Белокоз Е.И., Белых Ю.Э., Середа Л.М. Стратегия интернационализации университета: китайский вектор // *Высшая школа: научно-методический и публицистический журнал*. 2019. № 6 (134). С. 45–48
8. Ван К. Мысли о развитии и инновациях *belcanto* в современных китайских университетах // В сборнике: педагогика и психология: теория и практика. сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 96–98.
9. Юань Ф. Подготовка специалистов социальной сферы в университетах Китайской народной республики // *Социальная педагогика*. 2017. № 3. С. 74–80.
10. Маврин О.П. Китайская и японская модели университета: социокультурный монтаж // *Образование и право*. 2017. № 8. С. 236–240.

Formation of a university strategy For training in an international environment

Meng Fan Hong,
Heihe University

The globalization of the educational services sector, the decrease in the role of the state in financing higher education and negative demographic trends associated with the aging of the population of most countries in Europe and North America have intensified competition between higher education institutions both within national states and at the regional, and in some cases, globally. market. In the context of reducing government spending on education and the transition from subsidizing the activities of research and educational institutions to project financing based on grants, employers and potential applicants are becoming the main interested and solvent clients of universities. In the context of the rapid growth in the number of higher educational institutions in the world over the past 200 years, the choice of a place of study or an object of business cooperation in the field of research and educational and vocational training is based on taking into account numerous criteria, one of which is the prestige of an educational institution. This prestige is confirmed by international recognition, in particular, and the high positions of the corresponding universities in international academic rankings. The purpose of this work is to identify the main factors that hinder the successful presentation of the achievements of Chinese universities in international rankings and to form a list of actions aimed at strengthening their international positions.

Keywords: Heilongjiang, Sino-foreign cooperative educational project, educational policy, One belt – one road, training goal.

References

1. Han Yong. Study of ways of joint learning in China and abroad // *Education at modern enterprises*. 2012. No. 7. S. 10–15.
2. Chen Ping. Study of the model of training Russian personnel in the context of joint Chinese-Russian educational institutions // *Reading and writing*. 2015. No. 1. S. 47–51.
3. Liu Xiang Yun. Training of Russian applied specialists from the point of view of Chinese-Russian joint education // *Science in modern times*. 2014. No. 9. S. 35–39.
4. Lin Wen. Education in the field of innovation and entrepreneurship in the mode of teaching applied talents // *Education and Science*. 2014. No. 4. S. 103–107.
5. Zhao Hui Qing. Development of multiprofessional specialists in Russian against the background of the «One Belt – One Road» initiative // *Training at different stages*. 2016. No. 5. S. 19–24.
6. Abakumova NN, Xu S. Entry and promotion of universities in world rankings: Russian and Chinese experience // *Bulletin of the Tomsk State University*. 2020. No. 452. S. 181–185.
7. Kiturko I.F., Belokoz E.I., Belykh Yu.E., Sereda L.M. University internationalization strategy: Chinese vector // *Higher school: scientific, methodological and journalistic journal*. 2019. No. 6 (134). S. 45–48
8. Wang K. Thoughts on the development and innovation of *belcanto* in modern Chinese universities // In the collection: pedagogy and psychology: theory and practice. collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. 2020. S. 96–98.
9. Yuan F. Training of specialists in the social sphere in the universities of the People's Republic of China // *Social pedagogy*. 2017. No. 3. S. 74–80.
10. Mavrin O.P. Chinese and Japanese University Models: Socio-cultural Installation // *Education and Law*. 2017. No. 8. P. 236–240.

К вопросу о сдаче международных экзаменов ESOL

Воронцова Юлия Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки» Брянского государственного
технического университета
E-mail: voroncova.yuliya@mail.ru

Настоящая статья обращена к проблеме получения международных сертификатов в современных реалиях обучения. Процессы глобализации, компьютеризации, ускорения внедрения новых научных открытий, быстрого обновления знаний и профессий в современном мире выдвигают требования для повышения профессиональной мобильности и непрерывного образования. Переход на двухуровневую систему обучения дает выпускникам российских вузов прекрасную возможность продолжить обучение за рубежом в связи с чем, вопрос о сдаче международных экзаменов, предлагаемых Кембриджским университетом, является сегодня одним из первостепенных. В статье рассматривается вопрос прохождения экзаменов ESOL, оценивающих знание английского языка как иностранного. В статье представлены основная шкала Кембриджских экзаменов, предлагаемых на пяти уровнях сложности – базовый (A1), элементарный или ниже среднего (A2), средний (B1), выше среднего (B2), продвинутый (C1) и компетентный (C2), отличительные особенности и вариативность экзаменов, их формат, важность использования и практического применения при переходе к двухуровневой системе образования. В статье подчеркивается роль международного тестирования в контексте интеграции России в европейскую образовательную систему.

Ключевые слова: Болонский процесс, экзамен, интеграция, двухуровневая система образования, международное тестирование, чтение, практическое использование языка (грамматика и лексика), аудирование, письмо, говорение, компетенции, навыки.

The processes of globalizing, computerizing, accelerating the introduction of new scientific discoveries, rapid renewal of knowledge and professions put forward the requirements for increased professional mobility and lifelong education. Today, vocational education in the country is aimed at students' acquiring knowledge, skills, and competencies, allowing them to carry out professional activities in a precise area or to perform work in a specific profession or specialty [2].

A significant event in recent years in the life of higher education in European countries is the process of active formation of a single space higher education. The widespread transition to a two-tier system of higher education namely to bachelor's (4 years) and master's (2 years) degrees, corresponds to the principles of the Bologna system, whose member countries also include Russia [1]. The countries participating in the program guarantee the recognition of foreign students' diplomas, undertake to provide their further education or employment. All these measures are aimed at making the European education system unified and able to provide the internal labour market with qualified personnel who have the necessary professional qualities [2]. The transition to a two-tier system of education gives graduates of Russian high schools an excellent chance to continue their education abroad, in connection with which the issue of passing the international ESOL – English for Speakers of Other Languages exams is of paramount importance today.

The Cambridge ESOL is the world leader in English certification. Every year, approximately 1.5 million people in 135 countries take Cambridge ESOL exams. The hallmarks of these exams are having the highest quality of checking examination papers; recognizing the results of these exams by universities, employers and official bodies around the world; having an excellent support for tutors and students taking exams.

People take Cambridge ESOL exams for a variety of reasons. For most candidates, a Cambridge ESOL certificate is required in order to go to university or college; to have the prospect of further career growth; to objectively assess the English language knowledge. Others view the certificate issued by Cambridge ESOL, as a mark of achievement and an award. Many people take the exam to further demonstrate to prospective employers that they are fluent in the language required for the position. Employers use Cambridge ESOL certifications in recruiting as well as in company staff development programs.

Cambridge ESOL certifications are recognized by thousands of educational institutions and employers worldwide, by government agencies, immigration authorities and professional bodies in many countries as the evidence of adequate proficiency in English for study on their courses and working. These certificates

can help students to give more possibilities of getting higher education and to increase their chances of obtaining better jobs. Government educational institutions in many countries have officially incorporated Cambridge ESOL exams into the national education system.

The examinations in English for Speakers of Other Languages were introduced in September 1988. Pitman Qualifications English examinations offer a communicative approach to testing reading, writing, listening, use of English and speaking competencies at five levels from Basic to Advanced [4]. The examinations have a variety of tasks, highly-accurate assessing skills such as identifying and responding to key information, completing notes, responding to messages, and writing letters, which contributes to students' developing a wide range of abilities required to use English effectively. The exams are based on typical life communication situations familiar to candidates at the certain level. They encourage candidates to learn and use 'living' modern English correctly, rather than just improve grammar and vocabulary.

The ESOL syllabus is offered at five Levels – Basic (A1), Elementary or Pre-intermediate (A2), Intermediate (B1), Upper-Intermediate (B2), Advanced (C1) and Proficient (C2) [4]. Pitman Qualifications are mapped to the Common European Framework of the competencies and identify the typical competence statements expected of successful students.

A1 – Breakthrough (limited user) corresponds to the basic level of ESOL. It means that the students can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases; can introduce him/herself and others and answer questions about personal details, e.g. where he/she lives, people he/she knows and things he/she has; can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help. This level is checked by Young learners' exam (YEL), which is a series of interesting, motivating English tests designed for primary school students.

A2 – Waystage (basic user) corresponds to the elementary level of ESOL. It means that the students can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment); can communicate in usual and common tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters; can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of urgent need. This level is checked by Key English Test (KET). Grades pass with merits and pass mean passing the exam, which corresponds to about 70% of the total marks. Grades narrow fail and fail mean failing the exam. The exam has three papers [5].

B1 – Threshold (lower-intermediate – independent user) corresponds to the intermediate level of ESOL. It means that the students can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc; can deal with most situations likely to arise while travelling in an area where the language is spoken; can produce

a simple connected text on topics which are familiar or of personal interest; can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions, and briefly give reasons and explanations for opinions and plans. This level is checked by Preliminary English Test (PET). Grades pass with merits and pass mean passing the exam, which corresponds to about 70% of the total marks. Grades narrow fail and fail mean failing the exam. The exam has four papers [5].

Paper One: Reading and Writing (50% marks of total)

	Task type	Focus
7 parts	Multiple choice questions, multiple matching, multiple choice, multiple-choice cloze, open cloze, guided writing, picture story.	Reading for the main message, detailed comprehension of factual material, choosing the correct vocabulary, completing gaps, writing a short email or note of 25 words or more, writing a short story of 35 words based on three picture prompts.

Paper Two: Listening (25% marks of total)

5 parts	Multiple choice, gap fill, matching.	Identifying key, specific information, main idea, message, gist or topic and also answering 3-option questions, matching.
---------	--------------------------------------	---

Paper three: Speaking (25% marks of total)

2 parts	Interview, discussion.	Responding to questions, giving factual or personal information, discussing likes and dislikes, giving reasons.
---------	------------------------	---

Paper One: Reading (25% marks of total)

	Task type	Focus
6 parts	Multiple choice questions, descriptions matched to short texts, True/False statements about a longer factual text, a gapped text with multiple-choice options.	Understanding public notices and signs, detailed comprehension of factual material, ability to scan for specific information, to recognize opinion or attitude, to show knowledge of grammar, vocabulary, simple text markers.

Paper Two: Writing (25% marks of total)

2 Parts (Writing)	Sentence transformations, directed writing, e.g. form completion, an informal letter.	Grammatical accuracy, ability to write short responses within an authentic task, a short narrative, an account of recent events, or about future plans.
-------------------	---	---

Paper three: Listening (25% marks of total)

4 parts	Short recordings related to illustrations, multiple-choice questions about a longer factual text, completing a set of notes/table with words/short phrases, Yes/No statements about an informal conversation.	Understanding the meaning across a range of topics and with a variety of monologues and conversation types, identifying specific information and also writing it down, understanding global and specific meaning and identifying attitudes and feelings.
---------	---	--

Paper four: Speaking (25% marks of total)

4 parts	Introductory question and answer session and brief conversation between candidates, simulated situation with shared visuals involving a particular task, responding individually to a photograph, discussions based on the topic in part 3.	Responding to and asking questions, giving information about people/ things, and managing to sustain a conversation without much prompting, agreeing or disagreeing, making choices and conclusions, describing people and places, talking about one's likes or dislikes and expressing opinions.
---------	---	---

Paper One: Reading and Use of English (25% marks of total)

	Task type	Focus
7 parts	Multiple matching, multiple choice, gapped text, multiple-choice cloze, open cloze, key word transformations, error correction, word formation.	Identifying the main points in the text, reading for detail, specific information, meaning, understanding text structure, grammatical patterns and collocations, structural accuracy, vocabulary, auxiliary verbs, etc.

Paper two: Writing (25% marks of total)

2 Parts	A transactional letter, non-transactional letters, reports, discursive compositions, a narrative or descriptive, composition or story, a task based on a prescribed background.	Conveying information in letters, writing for a specific purpose and reader.
---------	---	--

Paper three: Listening (25% marks of total)

4 Parts	Multiple choice, note taking, blank filling, multiple matching, selection from possible answers.	Understanding gist, main points, detail function, location, roles and relationships, mood, attitude, intention, feeling, or opinion, deducing meaning
---------	--	---

Paper four: Speaking (25% marks of total)

4 Parts	Interview, individual long turn, two-way collaborative talk, three-way discussion.	Ability to give personal information, and talk about present circumstance, past experience, and future plans; ability to compare and contrast two pictures; to negotiate, take turns sensitively, exchange information and opinions, agree and/or disagree; to respond to the examiner's questions and develop the discussion topics.
---------	--	---

B2 – Vantage (independent user) corresponds to the higher intermediate level of ESOL. It means that the students can understand the main ideas of complete texts on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation; can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party; can produce clear, detailed texts on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giv-

ing the advantages and disadvantages of various options. This level is checked by of B2 First exam (First Certificate in English). Grades A, B and C mean passing the exam, which correspondents to about 60% of the total marks. Grades D and E mean failing the exam. The exam has four papers [5].

C1 – EOP – Effective Operational Proficiency (advanced user) corresponds to the advanced level of ESOL. It means that the students can understand a wide range of demanding, longer texts and recognise implicit meaning; can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions; can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes; can produce clear, well-structured, detailed texts on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices. This level is checked with the help of Certificate in Advanced English exam (CAE). Grades A, B and C mean passing the exam, which correspondents to about 60% of the total marks. Grades D and E mean failing the exam. The exam has four papers [5].

Paper One: Reading and Use of English (25% marks of total)

	Task type	Focus
8 parts	Multiple matching, gapped text, multiple choice, multiple-choice cloze, open cloze, error correction, word formation, register transfer.	Skimming and scanning the text for specific information, understanding text structure and development, awareness and control of vocabulary, structure, spelling, punctuation, style and appropriateness, identifying errors; emphasizing coherence and cohesion in discourse.

Paper two: Writing (25% marks of total)

2 Parts	Writing tasks based on input material, writing articles, reports, leaflets and doing a work-oriented task.	Ability to process substantial information, and to respond to the task accurately and effectively, appropriate use of language, style, layout, and the register.
---------	--	--

Paper four: Listening (25% marks of total)

4 Parts	Sentence completion, note taking, multiple choice, multiple matching.	Understanding specific information, gist and attitude, identifying speakers, topics, interpreting context, and recognizing function.
---------	---	--

Paper five: Speaking (25% marks of total)

4 Parts	Conversation between the candidates and the interlocutor, long turn based on two or more photographs, two-way interaction between the candidates, four-way conversation between the candidates and the examiner(s).	Using general interactional and social language, ability to organize ideas and express them coherently, doing a problem-solving task based on visual and/or written prompts which tests negotiating skills and ability to reach a conclusion, reporting, explaining summarising, developing the discussion.
---------	---	---

C2 – Mastery (proficient user) corresponds to the proficient level of ESOL. It means that the students can understand with ease virtually everything heard or read; can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation; can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations. This level is checked by Proficiency exam or Certificate of Proficiency in English exam (CPE). Preparing for and passing the exam means you have the level of English that's needed to study or work in a very senior professional or academic environment, e.g. on a postgraduate or PhD program. Grades A, B and C mean passing the exam, which corresponds to about 60% of the total marks. Grades D and E mean failing the exam. The exam has four papers [5].

Paper One: Reading and Use of English (25% marks of total)

	Task type	Focus
7 parts	Multiple-choice questions, open cloze, sentence transformation, gapped sentences, key word transformations, open-ended comprehension questions, summary task.	Knowledge of the precise meaning and form of vocabulary and grammar items, global and detailed comprehension of a text, identifying main point, function and examples, paraphrasing, selecting and rewriting information to a specific word limit.

Paper two: Writing (25% marks of total)

2 writing tasks from a choice of 5.	Descriptive, discursive, narrative compositions, task-directed exercises, e.g. formal letters, reports, short articles, on a prescribed reading text.	Overall structure, ability to use natural and appropriate language, and task realization in response to a variety of thematic and situational stimuli.
-------------------------------------	---	--

Paper three: Listening (25% marks of total)

4 parts	Note taking, gap filling, sentence completion, multiple choice, selection from 3 possible answers.	Understanding specific information, gist, tone and attitude, main points and detail, and deducing meaning.
---------	--	--

Paper four: Speaking (25% marks of total)

3 Parts	Establishing the theme: conversation with visual prompts between the candidate(s) and the examiner; expanding on the theme, a communicative activity between the candidate and the examiner in the form of problem-solving, ranking, simulating, discussing, decision-making, etc.	Giving factual information, expressing personal attitudes and opinions, describing, comparing, analyzing, and hypothesizing, showing rhetorical skills: negotiating, collaborating, persuading, justifying, reporting, etc.
---------	--	---

All ESOL exams have the similar format and features. Paper *Listening* usually has four parts. The text is heard twice at Elementary and Intermediate levels (A2 and B1) where the task include from five to ten items

and once at other levels where the tasks contain from ten to twenty items. While listening the students are to do 'real world' task as the texts have information which is not needed for the task and the irrelevant information may contain language above the level of the exam. *Part one* is aimed at matching the multiple choice to find a distractor. At Elementary and Intermediate levels it is focused on matching spoken input to writing or graphics, e.g. clocks, plans, pictures among five items. *Part two* equals part one and it is focused on choosing the best reply to show understanding of the different functions of spoken English, e.g. replying to greetings, introductions, offers. *Part three* is aimed at showing understanding of spoken input by transferring information based on comprehending the whole text to do the tasks of matching, completing, altering or adding in a given form, e.g. chart, plan, timetable, map. *Part four* is aimed at selecting information needed for a given task, e.g. taking a message, noting travel information, completing a form.

Paper *Use of English* is devoted to showing the knowledge of the structure of English in context by completing a gapped text. The gaps are mainly-structural words, e.g. articles, connectors, pronouns, prepositions. The tasks include modified cloze with the emphasis on structure, multiple choice at Elementary, Intermediate and Upper-intermediate levels and open completion items, filling in the gaps with one word at other levels. At Elementary level the tasks contain ten items, at Intermediate level the tasks include fifteen items and at all other levels the tasks contain twenty items.

Paper *Reading* has several parts. *Part one* is aimed at showing understanding of how writing is structured and organised to form a cohesive, coherent whole, to recognise style and register while reconstructing a text. The tasks include working with short, adapted texts from a variety of authentic sources, filling in the gaps at the phrase or sentence level, tasks on multiple choices, on finding 3 distractors which could fit the gap grammatically but not in terms of meaning. The tasks include five items at all levels. *Part two* is aimed at transferring information in the texts. The tasks can be matching, completing, altering or adding. Here minimal writing is required to complete a task. The tasks are focused on global comprehension to show understanding of a given text by transferring the information to a chart, graphics, etc. The tasks include from five to ten items at the Elementary and Intermediate levels and from ten to twenty items at all other levels. *Part three* is aimed at skimming and scanning in order to retrieve specific information needed for a given task, e.g. listing information, making notes, writing instructions. Irrelevant information may contain language above the level of the exam. The tasks include from five to ten items at the Elementary and Intermediate levels and from ten to twenty items at all other levels.

Paper *Reading and Writing* is aimed at responding to a text, identifying its context to write for a given purpose. The language used, the format and register should be appropriate to the task. The assignments include 'real life' and factual writing tasks based on

input, reading variety of texts used as input including those where the input may be handwritten. The tasks sometimes require candidates to adopt a role. The length of writing is determined by the task at all levels.

Paper *Writing* is aimed at planning, organising and producing a piece of coherent text of specified length on a given topic. At lower levels, narrative and descriptive topics are offered. At higher levels, discursive topics, instructions and reports are also proposed. The volume at the Elementary level is 5–10 sentences, at the Intermediate level is 150–200 words, at the Upper-intermediate level is 200–250 words, at the Advanced level is 250–300 words and at the Proficient level it is 300–350 words.

Paper *Speaking* tests the ability to communicate effectively in face-to-face situations with one or two other candidates and two examiners. This makes your test more realistic and more reliable.

Testing according to international standards and obtaining a certificate confirming the level of language proficiency has become a necessary reality today. Almost every university in the UK, hundreds in the USA, Canada, Australia, New Zealand and many other countries accept the Cambridge ESOL C₁ and C₂ exams on the Council of Europe scale as evidence that the applicant has a sufficient level of language skills to study at the course that is taught in English.

It should be noted that “a distinctive feature of Russian education is the fundamental training of its graduates, which consists of mastering a common culture, understanding the essence of the ongoing processes, deep knowledge that goes beyond narrow professional interests which is the basis for ensuring employees’ future mobility, their repeated retraining” [1].

So, international testing as a real check of the students’ language skills and an important step in the process of becoming competitive personalities [3].

Литература

1. Давыдов Ю.С. Болонский процесс и новые формы российского образования // Педагогика. 2007. № 7. С. 3–11.
2. Смирнова С.А., 2019 К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++ // Вестник КГУ. Серия: Педагогика, психология, социокинетика, № 4. С. 205–209/
3. Чмых И.Е. Международное тестирование как проверка языковой компетенции (на примере студентов-лингвистов Сургутского государственного университета в условиях интеграции России в мировое сообщество) // Вестник Башкирского университета.– 2011. – Т. 16, N1. – С. 276–280.
4. Кембриджские экзамены – Cambridge ESOL: сайт URL: <http://www.unipage.net/> обращение 10.08.2020
5. Экзамены и тесты: сайт <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/> обращение 10.08.2020.

To The issue of passing in Ternational esol exams

Vorontsova U.A.

Bryansk State Technical University

This article addresses the problem of obtaining international certificates in the modern realities of education. The processes of globalizing, computerizing, accelerating the introduction of new scientific discoveries, rapid renewal of knowledge and professions put forward the requirements for increased professional mobility and lifelong education. The transition to a two-tier system of education gives graduates of Russian high schools an excellent chance to continue their education abroad, in connection with which the issue of taking Cambridge international exams is of paramount importance today. The article discusses the issue of passing ESOL exams, evaluating the knowledge of English as a foreign language. The article presents the main scale of Cambridge exams, differing in five levels of complexity – Basic (A1), Elementary or Pre-intermediate (A2), Intermediate (B1), Upper-Intermediate (B2), Advanced (C1) and Proficient (C2), distinctive features and variability of examinations, their format, the importance of their use and practical application in the transition to a two-tier education system. The article emphasizes the role of international testing in the context of Russia’s integration into the European educational system.

Keywords: Bologna process, exam, integration, two-tier education system, international testing, reading, use of English (grammar and vocabulary), listening, writing, speaking, competencies, skills.

References

1. Davydov Yu. S. (2007) Bologna process and new reforms of Russian education // Pedagogy. No. 7. S. 3–11.
2. Smirnova S. A. (2019) On the issue of teaching a foreign language at the university in accordance with the new standard FGOS3++ // KSU Bulletin. Series: Pedagogy, Psychology, Sociokinetics, No. 4. Pp. 205–209.
3. Chmykh I. E. (2011) International testing as a test of language competence (on the example of linguistic students of Surgut State University in the context of Russia’s integration into the world community) // Bulletin of Bashkir University. – V. 16, N1. – Pp.. 276–280.
4. Cambridge ESOL: сайт URL: <http://www.unipage.net/> обращение 10.08.2020
5. Cambridge assessment English: сайт <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/> обращение 10.08.2020.

Интеграция методических и психолого-педагогических знаний как фактор повышения качества естественно-математического и технологического образования

Ильясов Динаф Фанильевич,

докт. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: dinaf.ilyasov@gmail.com

Буров Константин Сергеевич,

канд. пед. наук, доц., доц. Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: burov_ks@ipk74.ru

Селиванова Елена Анатольевна,

канд. психол. наук, доц., доц. Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: selivanova_ea@ipk74.ru

Погорелов Дмитрий Николаевич,

старший преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: pogorelovdn@mail.ru

Коваленко Екатерина Викторовна,

преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования
E-mail: ev_ipk@mail.ru

В статье актуализируются педагогические аспекты проблемы повышения качества современного естественно-математического и технологического образования в общеобразовательной школе. Решение данной проблемы связывается с усилением значимости интеграции методических и психолого-педагогических знаний для практической деятельности учителя. Целью статьи является изучение способов обеспечения интеграции методических и психолого-педагогических знаний. Проведенный анализ научной литературы подтвердил предположение о том, что изучение естественнонаучных дисциплин в школе влияет на развитие высших психических функций обучающихся, а интеграция методики с психолого-педагогическими знаниями способствует успешности преподавания предмета. Выбор и обоснование методологических позиций позволило определить способы интеграции методических и психолого-педагогических знаний. Теоретическое описание данных способов как содержания профессионально-педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы составляет новизну полученных результатов. Характеристика дополнительных профессиональных программ для педагогических работников, ориентированных на обеспечение интеграции методических и психолого-педагогических знаний представляет практическую значимость для повышения качества естественно-математического и технологического образования. Полученные эмпирические результаты по итогам реализации данных программ свидетельствуют о положительной динамике субъектной позиции учителей по отношению к идее интеграции методических и психолого-педагогических знаний для практической деятельности учителя-предметника.

Ключевые слова: качество образования, естественно-математическое образование, технологическое образование, интеграция методических и психолого-педагогических знаний, повышение квалификации учителей.

Введение. Рост темпов технологического развития Российской Федерации требует подготовки высококвалифицированных кадров. В любой сфере экономики, необходимы специалисты, владеющие цифровыми технологиями, способные выдвигать и реализовывать новые идеи. Основой подготовки таких кадров является естественно-математическое и технологическое образование. Это не просто совокупность знаний, которые можно освоить в ходе профессиональной подготовки. Например, о хорошем специалисте говорят, что он обладает не столько знаниями, сколько «инженерным мышлением» или «технологической культурой».

Очевидно, что подобные личностно-профессиональные характеристики формируются постепенно, в том числе на уровне общего образования. В этом плане оправданно внимание общества и государства к содержанию и организации естественно-математического и технологического образования в общеобразовательной школе. В последние годы на федеральном уровне были разработаны: «Концепция развития математического образования», «Концепция развития географического образования», Концепция преподавания предметной области «Технология». В образовательной системе Челябинской области в виде образовательных проектов реализуются: «Концепция развития естественно-математического и технологического образования «ТЕМП»», «Образовательный технопарк «ТЕМП»». Реализация данных проектов пробудила интерес профессионального сообщества учителей к обновлению содержания, освоению новых форм и методов, реализации современных технологий преподавания естественнонаучных дисциплин.

Вместе с тем все чаще можно услышать мнение учащихся и их родителей о «ненужности» естественнонаучных знаний в повседневной жизни, усложнении учебных программ и т.д. Подобными причинами объясняется потеря интереса к циклу естественно научных дисциплин, и как следствие, снижение образовательных результатов. Данная ситуация обусловлена в том числе и тем, что процесс преподавания естественнонаучных дисциплин, даже для хорошо мотивированных детей, фокусируется на подготовке к прогнозируемым сценариям реализации научных знаний: контрольно-оценочные мероприятия, ЕГЭ, олимпиады и т.п. Критерии «успешности» и задачи обучающегося становятся сугубо утилитарными: оценка на экзамене, поступление в «нужный» вуз. При

этом на периферии внимания остаются важные для формирования того же «инженерного мышления» качества: способность запоминать, сравнивать, применять знания в нестандартной ситуации, взаимодействовать в коллективе и т.п. Педагог, в свою очередь, при выборе содержания и методов обучения ориентируется либо на хорошо мотивированных к обучению детей, либо на слабоуспевающих учащихся. Можно утверждать, что сами учителя, дети и их родители недооценивают потенциал естественно-научных предметов, в формировании личностных результатов образования и развитии высших психических функций.

Подобная взаимосвязь комплекса личностных и предметных образовательных результатов отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах. Вместе с тем очевидно, что обеспечение достижения этих результатов, требует не только методической проработки, но и педагогического осмысления. У рядового учителя возникает множество вопросов. Как проектировать методики обеспечивающие достижение личностных результатов? Как работать с разными категориями детей? Как применить психолого-педагогические знания в повседневной практике? Актуализируется проблема интеграции методических и психолого-педагогических знаний, и их практической реализации в образовательном процессе школы. В соответствие с этим целью нашей статьи является изучение способов обеспечения интеграции методических и психолого-педагогических знаний для повышения качества естественно-математического и технологического образования.

Обзор литературы. Необходимость обновления содержательных, процессуальных, организационных аспектов естественно-математического и технического образования рассматривается в контексте реформирования системы образования. По мнению О.В. Кобыльской, Д.С. Немцева, И.С. Панченко для промышленных регионов естественно-математическое и технологическое образование является значимым, и, соответственно, высокий уровень знаний по этому направлению также необходим [5]. Ученые отмечают, что на данном этапе профессионально-квалификационный уровень специалистов и сотрудников многих российских предприятий заметно уступает современным требованиям рынка труда. Поэтому подготовка высококвалифицированных кадров является важным процессом. Такой процесс имеет пролонгированный характер и должен начинаться в школе, что требует повышения качества естественно-математического и технологического образования.

В.Т. Урусов убежден, что в общеобразовательных организациях нет конкретной цели по подготовке выдающихся ученых, например великих математиков или ученых-физиков. Школа лишь направляет обучающихся на определение индивидуальных способностей, на развитие интереса к учебе посредством изучения естественно-математических и гуманитарных предметов [10]. Ис-

следователь предлагает делать акцент на развитии речи и мышления учащихся, а также их коммуникации для повышения эффективности преподавания предметов естественно-математического цикла.

Позиция ученых Ф.М. Сабировой и Л.Н. Латиповой [8], рассматривающих актуальные проблемы естественно-математических и технических наук, состоит в необходимости пересмотра теоретических и практических аспектов предыдущих работ. Отмечается важность генерализации новых идей по выстраиванию траектории для воспитания нравственной, ответственной, активной и компетентной личности. По сути, генерализация нового строится на некоей интеграции существующих фундаментальных научных положений с новыми решениями.

Процессы интеграции давно исследуются в различных научных областях. Е.В. Чухина рассматривает интеграцию в качестве движения и развития [13], которые способствуют качественной трансформации составляющих компонентов и их свойств. Ученый описывает преимущества интеграции психолого-педагогических и методических знаний, правда в аспекте профессиональной подготовки студентов. Но главная идея такой интеграции, по мнению автора, заключается не только в получении нового познавательного результата, но в осуществлении реального личностного превосходящего развития обучающихся.

М.А. Пуйлова исследовала значение психологической информации в практической деятельности будущих учителей в условиях инноватики. Ею отмечается, что студенты прекрасно осознают важность знания общей психологии (особенно по темам «Мышление», «Память», «Внимание»), возрастной и педагогической психологии в своей будущей педагогической деятельности [7]. Отметим, что положения общей отечественной и педагогической психологии строятся на концепции Л.С. Выготского, а понимание возрастных особенностей современных детей отражаются в зарубежных теориях, например теории поколений Н. Хоува и В. Штрауса.

Повышение качества естественно-математического и технологического образования в школе рассматривается также путем осуществления интеграционных процессов. М.С. Таранов описывает интегрированное обучение физике и информатике в профильной школе, раскрывая перспективные направления решения проблемы на уровне психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в профильной школе [9]. Однако важно понимать, что не каждый специалист может успешно осуществлять такую интеграцию.

О необходимости развития интегративной компетентности современного педагога пишет Н.Ю. Кийкова. Ею предлагаются ресурсы системы повышения квалификации в создании условий дополнения и определения перспективных мотивов профессионального развития педагогов [6].

Итак, повышение качества естественно-математического и технологического образования обусловлено потребностью современной экономики в высокопрофессиональных специалистах, которые начинают свое профессиональное становление еще со школьной скамьи. Одним из инструментов повышения качества образования в современных исследованиях предлагается выстраивать интеграционные процессы. Для гармоничного развития личности ребенка необходимо интегрировать содержание естественно-научных дисциплин с психологическими основами. Для этого учителю важно повышать свою компетентность в данном направлении.

Методология. Методологией исследования выступают культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса, а также идеи о влиянии сети Интернет и цифровых технологий в образовании на формирование и развитие когнитивных способностей (Г.В. Солдатова, Т.А. Нестик., Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова).

Авторы статьи исходили из представлений о культурно-исторической обусловленности человеческой психики. Согласно концепции Л.С. Выготского высшие психические функции социально обусловлены [1]. В качестве одного из ключевых положений представленного исследования выступает идея о том, что педагогу необходимо не только иметь представление о содержании, формировании и развитии высших психических функций, но и таким образом организовывать процесс обучения, чтобы способствовать актуализации развития высших психических функций обучающихся. Авторы статьи полагают, что педагоги не всегда видят потенциал своего предмета в развитии высших психических функций. Необходимо акцентировать внимание не только на развитии предметных, но и на развитии личностных результатов обучения.

Для представленного исследования особую значимость приобретают идеи Н. Хоува и У. Штрауса, согласно которым ценности поколений формируются в результате воздействия воспитания и социокультурной среды [14]. Данные авторы полагают, что люди, которые родились в тот или иной период времени (каждые 16–20 лет), характеризуются сходными жизненными ценностями и социально-психологическими особенностями. Данные идеи основываются на предположении о том, что каждое поколение формируется в конкретных исторических условиях. Процессы социализации поколений формируются под влиянием значимых исторических событий, а также социальных, культурных и экономических особенностей региона. Важно также учитывать факторы семьи и ближайшего окружения человека.

Целесообразно отметить, что на сегодняшний момент, благодаря повсеместному распространению сети Интернет, наблюдаются значительные изменения социокультурной среды, в которой развивается ребенок. Данная среда наполняется циф-

ровыми элементами (в частности, гаджетами), что находит свое отражение в изменении, через процессы интериоризации, познавательных процессов современных обучающихся [12]. В том случае, если цифровые элементы окружающей среды становятся для современного ребенка необходимыми компонентами деятельности и общения, то это, безусловно, отражается на развитии высших психических функций. Элементы цифровой реальности интериоризируются в высшие психические функции – в связи с этим, трансформируется процесс развития высших психических функций. Таким образом, представители поколения Z характеризуются спецификой формирования высших психических функций, что, безусловно, необходимо учитывать педагогам при выборе содержания и форм обучения.

Результаты. Рассмотренные положения учебных выступили основанием для определения способов интеграция методических и психолого-педагогических знаний для повышения качества естественно-математического и технологического образования. Они отражаются в трех смысловых линиях: а) осознание учителем необходимости систематического и целенаправленного применения психолого-педагогических знаний в своей профессиональной деятельности; б) конструирование занятия с опорой на психолого-педагогические знания, начиная с этапа разработки рабочих программ дисциплины; в) получение методической поддержки в совершенствовании стиля педагогической деятельности, основанного на интеграции методических и психолого-педагогических знаний.

Детализируем эти смысловые линии. Повышение качества естественно-математического и технологического образования связывается нами в первую очередь с осознанием учителем значимости интеграции методических и психолого-педагогических знаний. Это необходимо для успешного развития личности ребенка на разных уровнях (интеллектуальном, социальном, нравственном). В законе «Об образовании в РФ» [11] качество образования трактуется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, соответствующая требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность. Соответственно учителю важно ориентироваться не только на предметную подготовку ребенка к сдаче экзаменов (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) и подготовку к олимпиадам, но и на личностное развитие каждого обучающегося. Для этого целесообразно учитывать интересы и потребности детей и их родителей.

В ранних исследованиях мы обосновывали значимость личностного плана, выделяемого в понятии «качество образования» [2]. Авторский коллектив придерживается той позиции, что для ребенка важнее найти свой жизненный путь в этом сложном мире. Родителей также будет в первую

очередь интересоваться успешностью их ребенка в различных жизненных аспектах (социализации, коммуникации, профессионализации, интеллектуальных и творческих достижениях). Все перечисленное является второй стороной проявления качества образования – обеспечение личностной успешности обучающегося. Личностную успешность человека определяют сформированные высшие психические функции. Вполне очевидно, что хорошее внимание, отличная память, креативное мышление, грамотная речь, эмоциональная устойчивость, развитая воля позволят человеку быть успешными в любой сфере деятельности.

Иными словами, учителю важно понимать, что качество образования определяется не только высокими баллами школьника по ЕГЭ и успеваемостью в целом, а тем – насколько он успешен, компетентен, мобилен и психологически здоров. Причем все это определяется сформированностью у обучающегося высших психических функций. Они, в свою очередь, развиваются на различных дисциплинах, в том числе естественно-математического и технологического цикла. В научной литературе в данном случае используется термин «качество ума» школьников. Поэтому в преподавании таких дисциплин как математика, физика, технология ориентироваться надо не на «натаскивание» школьника к экзаменам, а на повышение его «качества ума» (мышления, памяти, воображения). Именно такой подход позволит школьнику решать не только учебные, но и жизненные задачи.

Осознание значимости психолого-педагогических знаний, интегрированных с методическими, позволит учителю применять их на разных этапах образовательного процесса. Психолого-педагогические знания должны найти отражение не только в процессе преподавания дисциплин, но и в планировании их содержания. Речь идет об этапе разработки рабочей программы дисциплин естественно-математического и технологического образования. Основная образовательная программа (ООП) начального, основного или среднего общего образования предполагает обеспечение достижения обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов. Причем возвращаясь к понятию качества образования, сформулированному в ФЗ «Об образовании в РФ», отметим, что это качество, помимо всего прочего, предполагает, в том числе, и степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Поэтому личностные и метапредметные результаты, хотя и прописываются в ООП, не всегда целенаправленно формируются учителем. Приоритет зачастую отдается предметным образовательным результатам. Поэтому интеграция методических и психолого-педагогических знаний должна начинаться с разработки рабочих программ учителей, включением в них личностной составляющей.

В предыдущих работах мы на примере отдельных учебных дисциплин показывали взаимосвязь личностных и предметных результатов. В таблице

1 приведен пример такой взаимосвязи на уровне основного общего (физика) и среднего общего (астрономия) образования.

Таблица 1. Взаимосвязь личностных и предметных результатов

№ п/п	Учебный предмет	Личностный результат	Предметный результат
1	Физика	Сформированность ценности здорового и безопасного образа жизни	планировать в повседневной жизни свои действия с применением полученных знаний законов механики, электродинамики, термодинамики и тепловых явлений с целью сбережения здоровья [3]
2	Астрономия	Принятие традиционных национальных и общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей	понимать роль отечественной науки в освоении и использовании космического пространства и развитии международного сотрудничества в этой области [4]

Итак, понимая взаимосвязь личностных и предметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, учитель на этапе проектирования своей работы будет применять методические знания на базе психолого-педагогических.

Однако, для того, чтобы эффективно осуществлять интеграцию методических и психолого-педагогических знаний учителю целесообразно повышать свою квалификацию в данном направлении. Поэтому в учреждения дополнительного профессионального образования необходимо разрабатывать и реализовывать интегрированные дополнительные профессиональные программы (ДПП) для педагогических работников. Примером такой программы может выступать ДПП «Педагогическая психология в обучении младших школьников математике» (16 ч.) для учителей начальной школы. Приведём небольшой фрагмент рекомендуемых вопросов.

Темы 1–2. Готовность учителя начальных классов к использованию работе психолого-педагогических знаний в аспекте требований профессионального стандарта педагога (лекция, 1 ч.). Учение Л.С. Выготского о высших психических функциях. Роль когнитивных процессов в становлении успешной учебной деятельности младшего школьника. Применение учения Л.С. Выготского в обучении младших школьников математике. Теория поколений Н. Хоува и У. Штрауса. Влияние психологических особенностей детей поколения Z на изучение математики (практическое занятие, 1 ч.).

Темы 3–5. Развитие ощущения и восприятия младших школьников средствами обучения математике. Внимание и его роль в обеспечении успешной учебной деятельности младших школь-

ников. Свойства и закономерности памяти младших школьников. Тренировка памяти средствами обучения математике. Речевая деятельность младших школьников на уроке и ее влияние на активизацию мышления (Лекция, 3 ч.).

Тема 6. Формирование у младших школьников математических понятий как основа овладения знаково-символическими системами. Подготовка первоклассников к усвоению понятия числа. Совершенствование методики работы по формированию понятия числа (приемы обучения с опорой на разные каналы обучения) (практическое занятие, 4 ч.).

Указанные темы позволяют учителям наиболее успешно осуществлять интеграцию методических и психолого-педагогических знаний в своей профессиональной деятельности для повышения качества естественно-математического и технологического образования.

Данная программа была реализована специалистами кафедры педагогики и психологии ГБУ ДПО ЧИППКРО совместно учеными других институтов на курсах повышения квалификации (КПК) учителей. Также была разработана и реализована программа «Педагогическая психология в обучении физики». Всего обучение прошли 229 педагогов общеобразовательных организаций Челябинской области.

С целью определения ориентации педагогов на готовность осуществлять интеграцию методических и психолого-педагогических знаний был проведен опрос в начале курсов и в конце (таблица 2).

Таблица 2. Готовность учителей интегрировать методические и психолого-педагогические знания в своей профессиональной деятельности

Вопрос и вариант ответа	Педагоги (в %)	
	До КПК	После КПК
<i>Требуется ли учителю-предметнику изучение актуальных психолого-педагогических концепций?</i>		
а) да, эти знания, безусловно, необходимы	26,2	67,2
б) в первую очередь важно сосредоточиться на предметных знаниях	56,3	26,2
в) нет	17,5	6,6
<i>Считаете ли Вы, что интеграция методических и психолого-педагогических знаний поможет обеспечить качество естественно-математического и технологического образования</i>		
а) да, я полностью разделяю это убеждение	30,6	78,6
б) частично	43,2	17
в) нет	26,2	4,4
<i>Готовы ли Вы осуществлять интеграцию методических и психолого-педагогических знаний в своей профессиональной деятельности?</i>		
а) да, я имею такую интегративную компетентность и готов ее применять	17,5	66,4
б) есть, определенный интерес, но нет соответствующей компетентности	51,9	20,5
в) нет	30,6	13,1

Таким образом, можно ответить, что только каждый пятый педагог (26,2%) осознает важность изучения актуальных психолого-педагогических концепций. Однако прохождение курсов повышения квалификации позволило убедить большинство педагогов в необходимости этих знаний для современного учителя.

Лишь третья часть учителей считают, что интеграция методических и психолого-педагогических знаний поможет обеспечить качество естественно-математического и технологического образования. Вместе с тем, освоение новых знаний позволило изменить данную позицию в большинстве случаев (78,6%). Учителя смогли рассмотреть преимущества интеграции и возможности ее применения на школьных уроках. Но все же 17% только отчасти уверены, что интеграция методических и психолого-педагогических знаний поможет обеспечить высокое качество естественно-математического и технологического образования.

Изначально только 17,5% учителей отмечали готовность осуществлять интеграцию методических и психолого-педагогических знаний в своей профессиональной деятельности. Более 50% высказывали свой интерес в этом направлении, но недостаточную компетентность. Обучение по программе повышения квалификации позволило повысить процент учителей с готовностью осуществлять интеграцию таких знаний (до 66,4%). Однако определенной части учителей (33,6%) требуется дальнейшее углубление знаний по данной тематике и развитие мотивации по применению интегрированных психолого-педагогических и естественно-математических знаний.

В целом отношение большей части учителей к интеграции знаний существенно изменилось, особенно в части необходимости дальнейшего профессионального развития с целью повышения профессионального мастерства, влияющего на качество естественно-математического и технологического образования.

Заключение. Экономический потенциал страны определяется как техническими, так и человеческими ресурсами. Качество профессиональной деятельности специалистов, особенно в сфере промышленности, определяется их знаниями, особенно в области естественно-математических и технологических дисциплин. Качество современного образования зависит от ряда аспектов: ориентации на личностные потребности обучающихся, развитие у них «качеств ума», применение учителем интегрированных знаний из разных областей. Обзор научных работ показал, что интеграция психолого-педагогических знаний с предметными позволит значительно повысить качество естественно-математического и технологического образования.

Считаем, что такая интеграция должна основываться на нескольких смысловых линиях. Первая линия предполагает осознание учителем необходимости систематического и целенаправленного применения психолого-педагогических знаний

в своей профессиональной деятельности. Вторая линия связана с необходимостью конструирования учителем занятия с опорой на психолого-педагогические знания, начиная с этапа разработки рабочих программ дисциплины. Третья линия ориентирована на получение учителем соответствующей методической поддержки в совершенствовании стиля педагогической деятельности, основанного на интеграции методических и психолого-педагогических знаний. Данные линии могут найти отражение в повышении квалификации учителей, на примере таких программ как «Педагогическая психология в обучении младших школьников математике», «Педагогическая психология в обучении физики». Эффективность таких программ обоснована их апробацией и доказана результатами опроса.

Литература

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982
2. Государственно-общественное управление качеством общего образования: специфика осуществления на различных уровнях принятия решений: монография / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов, Ю.Ю. Баранова и др.; науч. ред. д-р пед. наук В.Н. Кеспинов. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015.– 300 с.
3. Диагностика личностных планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: учебно-методическое пособие / Д.Ф. Ильясов, А.А. Севрюкова, В.В. Кудинов, Е.А. Селиванова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017.– 176 с.
4. Диагностика личностных планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы среднего общего образования: учебно-методическое пособие / Д.Ф. Ильясов, А.А. Севрюкова, В.В. Кудинов, Е.А. Селиванова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019.– 264 с.
5. Кобыльская, О.В. Пути и механизмы повышения уровня естественно-математического и технологического образования в школе / О.В. Кобыльская, Д.С. Немцев, И.С. Панченко // Научное обозрение. Педагогические науки.– 2017.– № 2. – С. 60–64.
6. Кийкова Н.Ю. Межпрофильная интеграция как возможность актуализации мотивов профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации / Н.Ю. Кийкова// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.– 2017.– № 4 (33). – С. 27–34.
7. Пуйлова М.А. Значение психологической информации в практической деятельности будущих учителей в условиях инноватики / М.А. Пуйлова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.– 2008.– № 1с. – С. 150–156.
8. Сабирова, Ф.М. Актуальные проблемы истории естественно-математических и технических наук и образования: анализ и обобщение опыта / Ф.М. Сабирова, Л.Н. Латипова // Теория и практика общественного развития.– 2015. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-istorii-estestvenno-matematicheskikh-i-tehnicheskikh-nauk-i-obrazovaniya-analiz-i-obobschenie-opyta>.
9. Таранов, М.С. Принципы реализации интегрированного обучения физике и информатике в профильной школе / М.С. Таранов // Интеграция образования.– 2008.– № 3. – С. 19–23.
10. Урусов, В.Т. Педагогические условия обучения предметам естественно-математического цикла в сельских национальных школах: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Т. Урусов. – Уфа, 1998.– 194 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-predmetam-estestvenno-matematicheskogo-tsikla-v-selskikh>
11. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2020). URL: <https://clck.ru/BaFcT> (дата обращения: 10.08.2020).
12. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова. – Фонд Развития Интернет Москва, 2013.– 144 с.
13. Чухина, Е.В. Способы интеграции психолого-педагогических и методических знаний в профессиональной подготовке будущего учителя / Е.В. Чухина // Омский научный вестник.– 2015. – Научная электронная библиотека «Киберленинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-integratsii-psihologo-pedagogicheskikh-i-metodicheskikh-znaniy-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-uchitelya>
14. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. N.Y.: William Morrow & Company, 1991. 554 p

Integration of methodological, psychological and pedagogical knowledge as a factor for improving the quality of natural, mathematical and technological education

Ilyasov D.F., Burov K.S., Selivanova E.A., Pogorelov D.N., Kovalenko E.V.
Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators

The article actualizes the pedagogical aspects of the problem of improving the quality of modern natural, mathematical and technological education in secondary schools. The solution to this problem is associated with the increasing importance of integrating methodological, psychological and pedagogical knowledge for the practical activity of the teacher. The goal of the article is to study ways of ensuring integration of methodological, psychological and pedagogical knowledge. The analysis of scientific literature confirmed the assumption about the influence of the study of scientific disciplines at school on the development of higher mental functions of schoolchildren, and the integration of methods with psychological and pedagogical knowledge contributes to the success of teaching the subject. The choice and substantiation of methodological positions

made it possible to determine ways of integrating methodological, psychological and pedagogical knowledge. Theoretical description of these methods as the content of professional and pedagogical activity of a general education school teacher is a novelty of the results obtained. Characterization of additional professional programs for teachers, aimed at ensuring the integration of methodological, psychological and pedagogical knowledge is of practical importance to improve the quality of natural, mathematical and technological education. The empirical results obtained from the implementation of these programs indicate a positive dynamics of the subjective position of teachers in relation to the idea of integration of methodological, psychological and pedagogical knowledge for the practical activities of the subject teacher.

keywords: quality of education, natural and mathematical education, technological education, integration of methodological and psychological and pedagogical knowledge, advanced training of teachers.

References

1. Vygotsky L.S. Collection of essays, Vol. 1, Moscow: Pedagogy, 1982.
2. Solodkova M.I., Ilyasov D.F., Baranova Yu. Yu. State and public management of general education quality: specifics of implementation at different levels of decision making: monograph, ed. by V.N. Kespikov, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2015, 300 p.
3. Ilyasov D.F., Sevrukova A.A., V.V. Kudinov, Selivanova E.A. Diagnostics of the personal planned results of mastering by schoolchildren of the basic educational program of the basic general education: educational and methodical manual, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2017, 176 p.
4. Ilyasov D.F., Sevrukova A.A., V.V. Kudinov, Selivanova E.A. Diagnostics of the personal planned results of mastering by schoolchildren of secondary general education of the basic general education: educational and methodical manual, Chelyabinsk: CIRIPSE, 2019, 264 p.
5. Kobylskaya O.V., Nemtsev D.S., Panchenko I.S. Ways and mechanisms of the natural-mathematical and technological education level increase at school, Science Review. Pedagogical sciences, 2017, No. 2, pp. 60–64.
6. Kiikova N. Yu. Interdisciplinary integration as an opportunity to actualize motives of professional development of teachers in the system of advanced training, Scientific support of a system of advanced training, 2017, No. 4 (33), pp. 27–34.
7. Puiilova M.A. Value of the psychological information in practical activity of the future teachers in conditions of innovation, Bulletin of A.P. Chekhov Taganrog Institute, 2008, No. 1, pp. 150–156.
8. Sabirova F.M., Latipova L.N. Actual problems of history of natural-mathematical and technical sciences and education: analysis and generalization of experience, Theory and practice of social development, 2015, Scientific Electronic Library "CyberLeninka". URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-istorii-estestvenno-matematicheskikh-i-tehnicheskikh-nauk-i-obrazovaniya-analiz-i-obobschenie-opyta>.
9. Taranov M.S. Principles of implementation of the integrated teaching of physics and informatics in profile school, Integration of education, 2008, No. 3, pp. 19–23.
10. Urusov V.T. Pedagogical conditions of teaching the subjects of the natural and mathematical cycle in rural national schools: dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences, Ufa, 1998, 194 p. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-predmetam-estestvenno-matematicheskogo-tsikla-v-selskikh>.
11. Federal Law of 2012/12/29 N273-FZ (ed. from 31.07.2020) "About Education in the Russian Federation". URL: <https://clck.ru/BaFcT> (accessed date: 2020/08/10).
12. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I. Digital competence of the Russian teenagers and parents: results of the Russia research, Internet Development Fund Moscow, 2013, 144 p.
13. Chukhina E.V. Ways of integration of the psychological, pedagogical and methodical knowledge in professional training of the future teacher, Omsk scientific bulletin, 2015, Scientific electronic library "CyberLeninka". URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-integratsii-psihologo-pedagogicheskikh-i-metodicheskikh-znaniy-v-professionalnoy-podgotovke-buduschego-uchitelya>.
14. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. N.Y.: William Morrow & Company, 1991, 554 p.

Технология интенсивного обучения как средство достижения образовательных результатов

Хайрутдинова Ирина Викторовна,

к.пед.н., доцент, доцент кафедры иностранных языков
Академии управления МВД России
E-mail: au-lingva@mail.ru

Якупов Филарет Абдуллоевич,

заместитель начальника кафедры международного
полицейского сотрудничества и борьбы с преступностью
по каналам Интерпола ВИПК МВД России
E-mail: filaret66@mail.ru

В статье рассматривается необходимость разработки технологии интенсивного обучения, ориентированного на достижение запланированных результатов в рамках реализации образовательных программ. Необходимость разработки технологии обусловлена тем, что традиционный подход в обучении, применяемый в данное время в образовательной системе, не ориентирован на достижение конкретных результатов. Несмотря на то, что российская образовательная система перешла на компетентностное обучение, которое направлено на достижение конкретных результатов, отмечаются сложности в интеграции в учебный процесс данного подхода вследствие недопонимания его сущности. **Научная новизна исследования** заключается в комплексном анализе развития и сущности результатно-ориентированного, компетентностного и традиционного подходов в обучении и представлении технологии интенсивного обучения как средства повышения эффективности проведения учебных занятий. В результате доказано, что технология интенсивного обучения является оптимальным решением достижения запланированных результатов обучения в рамках реализации учебных программ в соответствии с образовательными стандартами.

Ключевые слова: компетентностный подход; результатно-ориентированный подход; технология интенсивного обучения; обучение взрослых; ценностно – ориентированный подход.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современных условиях стремительного и динамичного развития общества во всех направлениях появляется необходимость в эффективной образовательной системе, которая позволяла бы в рамках установленных образовательными стандартами требований достигать конкретных запланированных учебных результатов. Переход на компетентностное обучение стал значимым шагом в этом направлении, когда целью обучения является достижение результатов не только в виде отдельных знаний, умений и навыков, а формирование у обучающихся способности эффективно использовать свои возможности для интегрирования в профессиональную среду, т.е. развитие не только когнитивных способностей, но отношенческих и ценностных аспектов личности. Однако вследствие недостаточного понимания сущности понятия «компетенция», заимствованного из зарубежной педагогики [5, с. 16], возникают сложности при реализации образовательных программ, конечной целью которых является достижение конкретных образовательных результатов, а именно, формирование компетенций. Однако, как правило, способы и средства достижения данной цели находятся в контексте традиционного обучения. Тем временем, понятия «компетенция» и «компетентностный подход» имеют свою историю развития и различия в интерпретации в зарубежной и отечественной педагогике [9, с.45). Для того чтобы понять взаимосвязь между разными подходами в обучении в статье применяется **метод исследования** – анализ.

Задачи исследования – обосновать эффективность технологии интенсивного обучения, указав его преимущества перед традиционными подходами.

Теоретической базой исследования послужили публикации отечественных и зарубежных авторов: О.Х. Мирошникова, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, И.С. Складенко, Д.Н. Узнадзе, R.W. Hartel and E.A. Foegeding, M. Neary, William G. Spady.

Практическая значимость исследования заключается в том, что дается понимание неэффективности традиционного подхода в современном образовании, и, вместе с тем, доказывается необходимость поиска решений для того, чтобы процесс обучения завершился конкретными и измеримыми результатами. Одним из таких решений является технологический подход, а именно разработка технологии интенсивного обучения в контексте ценностных установок.

Основная часть

Существуют разные данные относительно возникновения и развития компетентностного подхода [10, с. 109–123]. В зарубежной педагогике под компетентностным подходом принято понимать обучение, основанное на образовательных результатах, или же результат-ориентированное обучение [9, с. 98]. Основателем данного подхода является Вилльям Спэйди, ученый Гарвардского университета, который занимался вопросами психологии и социологии. В. Спэйди выделил следующие отличительные признаки обучения, основанного на результатах:

1. Четкие и ясные результаты обучения.
2. Использование максимально-возможных средств обучения для достижения запланированных результатов, что подразумевает гибкость образовательных программ.
3. Все обучающиеся могут быть успешными.
4. При составлении образовательных программ, исходной точкой являются обозначенные результаты обучения. [9, с. 11]

Тем временем, ученые Р. Хартел и Е. Фоегединг считают, что нельзя отождествлять компетентностный подход и обучение, основанное на образовательных результатах. Компетенцию следует рассматривать в более широком контексте, который подразумевает формирование не только знаниевых (когнитивных) и деятельностных (поведенческих), но и отношенческих аспектов. Результаты обучения, в данном случае, будут являться составной частью компетенции и будут выражаться в конкретно измеримых действиях, включающих в себя знания, умения и навыки и способность применять данные компетенции в нужной ситуации. Выделение результатов обучения дает возможность детализировать компетенцию, выделив отдельные составные элементы, «увидеть ее изнутри», что позволит оптимизировать процесс формирования компетенции. Р. Хартел и Е. Фоегединг дали определение компетенции как «общее представление, в котором детализируются знания и умения обучающегося, оканчивающего определенный учебный курс» [7, с. 71].

По мнению М. Неари, это, прежде всего, ответственность преподавателя выделить и указать правильные и достижимые результаты, которые формируют компетенцию [8, с. 94].

Обучение, основанное на результатах, опирается на следующие тезисы:

- Каких результатов должны достичь обучающиеся?
- Какова роль преподавателя в достижении этих результатов?
- Какие критерии оценки достижения результатов должны использоваться?
- Каким образом должна проводиться коррекционная работа для восполнения пробелов? [9, с. 60].

Таким образом, в зарубежной педагогике компетентностное обучение это вид образовательной

деятельности нацеленное на овладение конкретными результатами всеми без исключения обучающимися с использованием гибкой программы обучения и неограниченного времени, чем обучение, построенное на стандартных требованиях по реализации образовательной программы в рамках установленных временных периодов.

Компетентностное обучение в российской системе образования также направлено на овладение заранее запланированными результатами обучения, но в рамках образовательных стандартов. В этом российская система образования схожа с американской, однако формально в США такой подход принято обозначать термином «стандарт-ориентированное обучение». Под образованием, основанным на стандартах, понимают ориентацию на достижение *системы* образовательных результатов, выраженных в форме стандартизированных требований, имеющих нормативный характер в процессе общей работы обучающихся одного уровня в ходе изучения той или иной дисциплины (предмета). На подобной версии понимания результатов обучения основываются отечественные государственные образовательные стандарты. Следовательно, содержание термина «компетентностно-ориентированное обучение» в российской и зарубежной системах образования может различаться [1, с. 3].

В отечественной педагогике обучение, ориентированное на запланированные результаты, является одним из признаков технологического подхода, наряду с системностью, алгоритмичностью и воспроизводимостью. В связи с этим именно технологический подход является оптимальным решением для повышения эффективности учебного процесса, особенно, когда мы говорим об обучении, основанном на конкретных результатах. Основное различие традиционного подхода в обучении и обучения, основанного на результатах является в том, что при традиционном подходе учебная деятельность центрирована вокруг действий преподавателя, а не деятельности обучающегося и результатах обучения. Любая деятельность преподавателя по умолчанию считается правильным, в независимости от того, достигнуты ли обозначенные цели. Преподаватель может затратить значительные силы и время, не принимая во внимание насколько эффективно проведено занятие. Изучение результатов эмпирических исследований посредством опроса преподавателей показало, что 68% преподавателей учебных заведений разного уровня на вопросы, определяющие целевую установку своей педагогической деятельности («я иду на учебное занятие для того чтобы...») дают ответы в следующих формулировках: «провести занятие», «не оплошать», «заинтересовать», «дать учебный материал», «прочитать лекцию» и т.д. При этом достаточно редко звучали ответы, отражающие смысл основного вопроса дидактики, чему должны научиться обучающиеся на занятии.

Традиционный подход характеризуется тем, что именно педагог ставит цели и планирует дея-

тельность обучающихся на занятии, задает вопросы, формулирует задания, оценивает. И это, разумеется, правильно, но эта роль не должна быть абсолютно активной, такой, которая отводит обучающемуся роль второго плана. В учебном процессе необходимо произвести перенос акцента с активности педагога на учебную активность обучающихся. Кроме того, необходимо упомянуть еще один важный, на наш взгляд аспект. Педагогическое мастерство и профессиональные качества педагогов различаются, в зависимости от опыта, личностных характеристик и других факторов. Именно по этой причине многие, казалось бы, эффективные авторские методы обучения, основанные на активной деятельности педагога, не смогли получить широкого распространения. В связи с этим возникает необходимость того, чтобы учебное занятие могло быть воспроизведено с одинаковой эффективностью любым преподавателем, благодаря специальной структуре и содержанию.

Перед преподавателями встает задача, соблюдая заложенные в программе одинаковые временные и содержательные требования привести обучающихся к запланированным результатам. Причем не просто создать условия для усвоения новых знаний и навыков, а способствовать развитию личностных качеств, установок, позволяющих эффективно применять данные знания и умения в жизни и профессиональной деятельности. Особенно данный аспект актуален при обучении взрослых [5, с. 177]. Взрослые обучающиеся осознают и понимают цели обучения, в связи с этим деятельность преподавателя, в рамках решения проблемы переориентации акцентов должна быть нацелена на фасилитацию и формирование у обучающихся ценностных установок к обучению: установка на овладение конкретными знаниями и умениями; установка на получение конкретных результатов обучения. При этом, опираясь на позиции целого ряда ученых (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе, Е.Н. Шиянов, И.С. Складенко др.) под ценностной установкой мы понимаем готовность и обучающегося, его предрасположенность к овладению компетенцией в качестве значимой характеристики деятельности и личностно-го развития.

Исходя из сказанного возникает необходимость разработки эффективной, доступной, воспроизводимой, алгоритмичной структуры учебного занятия, нацеленной на формирование у обучающихся ценностных установок к обучению, установки на овладение нужными результатами, т.е. основанной на технологическом подходе.

Учитывая, что обучающиеся должны достичь определенных результатов обучения в ограниченные сроки, необходимо использовать комплекс методов, активизирующих внутренние резервы, что предполагает использование интенсивных методов обучения. По сути, речь идет о технологии интенсивного обучения.

Обобщая многочисленные определения понятий «технология обучения» (В.П. Беспаль-

ко, Б.Г. Лихачев, В.М. Монахов, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина) и «интенсивное обучение» (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Г.А. Китайгородская и др.), выдвинутые отечественными учеными-педагогами, мы рассматриваем *технология интенсивного обучения* как алгоритмичную, воспроизводимую систему обучения, направленную на достижение запланированных результатов обучения и содержащую интенсивные методы, позволяющие активизировать когнитивные и психологические возможности обучающегося.

Технология интенсивного обучения должна быть построена на педагогических принципах природосообразности, учета возрастных особенностей, личной заинтересованности и ценностных ориентаций обучающегося. Базовые принципы способствуют учету всех благоприятных аспектов для достижения результатов и исключению препятствующих и тормозящих факторов.

Технология интенсивного обучения должна включать следующие компоненты, представляющие собой, одновременно, этапы алгоритма: диагностико-целевой, организационно-технологический, оценочный.

Диагностико-целевой компонент позволяет выявить имеющийся у взрослых обучающихся уровень компетенций в той или иной сфере деятельности, т.е. уровень знаний, умений, навыков и опыта с целью эффективной организации учебного процесса. Используя диагностическую информацию, педагог формулирует цель для конкретной группы обучающихся, какие компетенции необходимо сформировать и какие результаты для этого должны быть достигнуты, а также осуществляет отбор содержания и педагогического инструментария. **Организационно-технологический компонент** представляет собой динамичную и гибкую структуру, которая позволяет адаптировать технологию к любым образовательным программам. Содержание занятий должно быть направлено на интенсификацию учебного процесса при помощи специальной структуризации учебного материала и применения активных, интерактивных методик обучения. Структура учебного занятия представляет алгоритм действий преподавателя, направляющий деятельность слушателей.

Технология интенсивного обучения, направленная на формирование компетенций, характеризуется достижением результатов в масштабах каждого отдельного урока, модуля, темы, а компетенция является совокупностью достигнутых результатов. Для того чтобы избежать пробелов в знаниях и отставаний по программе, **оценка** должна осуществляться в течение всего учебного процесса. Оценочные мероприятия должны способствовать формированию у обучающихся установки на конструктивное отношение к работе над ошибками.

В случае, если запланированные результаты достигнуты не в полной мере, производится условный возврат обучающегося в диагностико-целевой компонент и пересмотр организационно-технологического компонента, для более точной ди-

агностики знаний, умений, навыков, компетенций обучающегося, совершенствования содержания учебной программы и выбора педагогического инструментария.

Заключение

Для того чтобы образовательный процесс стал эффективным необходимо определить достижимые и измеримые результаты обучения. Самым оптимальным способом достижения данной проблемы можно было бы рассматривать обучение, основанное на результатах, предложенное В. Спэйди, когда достижение результатов обучения не зависит от временных сроков и способов обучения. Однако образовательные стандарты предъявляют строгие требования к содержанию и к срокам проведения обучения. На первый план выходит не достижение результатов обучения, а реализация учебной программы в установленные сроки. В связи с этим технология интенсивного обучения позволяет с высокой долей эффективности оптимизировать учебный процесс, т.е. придерживаясь временных рамок установленных учебным планом, рационально использовать учебное время и достичь качественного результата в виде сформированных компетенций у обучающихся. Для дальнейшего исследования проблемы необходимо разработать модель, отражающий основные свойства технологии интенсивного обучения, с целью установить и описать компоненты указанной технологии.

Литература

1. Мирошникова О.Х. Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век, 2015. Вып. 2 (10) – 52 с.
2. Слостенин В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений – М., 2002.– 576 с.
3. Складченко И.С. Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД России.: дис... докт. пед. наук: 13.00.08: М., 2014.– 531 с.
4. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.– 416 с.
5. Хайрутдинова И.В. Андрагогические принципы обучения руководителей органов внутренних дел иноязычной профессиональной коммуникации.-Азимут научных исследований: Педагогика и психология, 2017, Т. 6,2(19)-356 с.
6. Burns R.W., Klingstedt J.L., Competency-based Education: An Introduction. Englewood Cliffs, NJ // Educational Technology. 1973. – p. 31.
7. Hartel R.W., Foegeding E.A. Learning: Objectives, Competencies, or Outcomes // Journal of Food Science Education, 2004.– 110 p.
8. Neary M. Curriculum studies in post-compulsory and adult education: a study guide for teachers and student teachers. Cheltenham: Nelson Thornes, 2002.– 294 p.
9. Spady, William G. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. American Association of School Administrators. Arlington, 1994.– 212 p.

10. Tuxworth E. Competence-based education and training: background and origins. In Deakin University Course Development Centre (Ed.) // A collection of readings related to competency-based training. – Victoria, Australia: Victorian Education Foundation, Deakin University, 1989. P. 109–123.

Intensive learning technology as a means of achieving educational results

Khairutdinova I.V., Yakupov F.A.

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Interpol channels of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article considers the need to develop technology for intensive training aimed at achieving planned results in the framework of educational programs. The need to develop technology is due to the fact that the traditional approach to learning, currently used in the educational system, is not focused on achieving specific results. Despite the fact that the Russian educational system has switched to competence-based learning, which is aimed at achieving specific results, there are difficulties in integrating this approach into the educational process due to a lack of understanding of its essence. The scientific novelty of the research consists in a comprehensive analysis of the development and essence of result-oriented, competence-based and traditional approaches to training and the presentation of intensive training technology as a means of improving the effectiveness of training sessions. As a result, it is proved that the technology of intensive training is the optimal solution to achieve the planned learning outcomes in the framework of the implementation of educational programs in accordance with educational standards.

Keywords and phrases: competence-based approach; results-oriented approach; technology of intensive training; adult education; value – oriented approach.

References

1. Miroshnikova O.H. Obrazovanie, osnovannoe na standartakh [Education based on standards] // Continuing education: XXI century.– 2015. – Issue 2 (10) – 52 p.
2. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyarov, E.N. Pedagogika: Uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ped. uch. zavedeniy [Pedagogy: Textbook for students of higher education. Studies]. Moscow, 2002.– 576 p.
3. Sklyarenko I.S. Pedagogicheskaya sistema formirovaniya professionalnykh tsennostnykh ustanovok u kursantov vuzov MVD Rossii [Pedagogical system of formation of professional value attitudes among cadets of higher education institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia]. ... doctor of pedagogical Sciences: 13.00.08: M., 2014.– 531 p.
4. Uznadze, D.N. Psikhologiya ustanovki [Psychology of installation]. Saint Petersburg: Piter, 2001, 416 p.
5. Khairutdinova I.V. Andragogical principles of teaching foreign-language professional communication to police managers. – Azimuth of scientific research: Pedagogy and psychology, 2017, V.6,2(19)-356 p.
6. Burns R. W., Klingstedt J.L., Competency-based Education: An Introduction. Englewood Cliffs, NJ // Educational Technology. 1973. – p. 31.
7. Hartel R.W., Foegeding E.A. Learning: Objectives, Competencies, or Outcomes // Journal of Food Science Education, 2004.– 110 p.
8. Neary M. Curriculum studies in post-compulsory and adult education: a study guide for teachers and student teachers. Cheltenham: Nelson Thornes, 2002.– 294 p.
9. Spady, William G. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. American Association of School Administrators. Arlington, 1994.– 212 p.
10. Tuxworth E. Competence-based education and training: background and origins. In Deakin University Course Development Centre (Ed.) // A collection of readings related to competency-based training. – Victoria, Australia: Victorian Education Foundation, Deakin University, 1989. P. 109–123 .

Опыт организации самостоятельной работы студентов вуза в условиях дистанционного образования

Щербакова Елена Викторовна,

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

Щербакова Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики московского городского педагогического университета, Московский городской педагогический университет
E-mail: aleks170573@yandex.ru

В условиях, когда не только Российская, но и практически все мировые системы образования перешли на удаленное обучение в связи с пандемией коронавируса, авторы представленной статьи делятся собственным приобретенным опытом работы со студентами на удаленном режиме в системе Microsoft Teams. Представленные материалы поднимают весьма актуальную на сегодняшний день проблему: как организуется самостоятельная познавательная деятельность студентов педагогического вуза в условиях дистанционного образования. Поскольку самостоятельная работа студентов занимает значительное место по количеству отводимых на нее часов в учебном плане, для любого преподавателя важно представлять, какие формы, методы, способы организации целесообразно использовать. Настоящая статья отражает специфику применения всех этих инструментов в условиях онлайн обучения. Большое внимание в статье авторы уделяют особенностям мотивирования и формирования познавательного интереса студентов, работающих дистанционно. А также поднимают вопрос организации эффективного общения преподавателя и студента в дистанционном обучении. Отдельно рассматриваются вопросы организации самостоятельной деятельности студентов на этапе подготовки к экзаменам и зачетам, педагогической практики. Описанный в статье опыт может быть полезен преподавателям вузов, студентам и магистрантам, организаторам педагогической практики – всем, кому придется столкнуться с обучением в онлайн режиме.

Ключевые слова: самостоятельная работа, образование, образовательные системы, самостоятельная познавательная деятельность, дистанционное обучение, удаленное обучение, онлайн образование, форма обучения, учебная мотивация, познавательный интерес, педагогическое общение.

В современной образовательной практике, когда не только Российская, но и практически все мировые системы образования вынужденно перешли на удаленное обучение в связи с пандемией коронавируса, актуальным стал вопрос организации самостоятельной работы студентов в изменившихся условиях. В представленной статье мы хотим поделиться собственным приобретенным опытом взаимодействия со студентами на удаленном режиме в системе **Microsoft Teams**. В дистанционном образовательном формате одним из самых актуальных является вопрос: как эффективно и целесообразно организовать самостоятельную познавательную деятельность студентов. Поскольку самостоятельная работа студентов занимает значительное место по количеству отводимых на нее часов в учебном плане, для любого преподавателя важно представлять, какие формы, методы, способы организации целесообразно использовать.

Проблемой организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в научной литературе посвящено множество исследований. Назовем только некоторые фамилии ученых, которые в разные годы занимались обозначенной проблематикой: Арнаутов Д.А., Баклушина И.В., Башкова Е.В., Вяткин Л.Г., Пидкасистый П.И., Смирнова Д.А., Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. и др. [1, 5, 9, 10]. Однако до настоящего времени нет единого понимания даже единого подхода к определению понятия «самостоятельная работа студента». Под таковой мы будем понимать деятельность студентов под руководством преподавателя, но без его непосредственной помощи. В условиях дистанционного обучения технология организации самостоятельной познавательной деятельности студентов имеет специфику, в том числе с точки зрения применения образовательных форм и методов [2,3,4, 9, 10].

При организации онлайн семинаров мы использовали все классические формы организации учебной деятельности студентов: индивидуальную, фронтальную, групповую. Причем акцент нами был сделан именно на групповой форме, которую при непосредственном очном общении со студентами на занятиях в вузе, как правило, применяют реже остальных. Попытаемся описать наш опыт на разных этапах осуществления обучения: подготовка занятий, организация обучающего общения со студентами, анализ результатов.

1 этап – подготовка занятий: преподаватель, согласно количеству часов Программы учебной дисциплины, составляет тематический график лекций и планы каждого семинарского занятия.

Учебная группа разделяется на подгруппы в количестве 3–5 человек. Предполагается, что каждая подгруппа готовит одно семинарское занятие.

2 этап – организация обучающего общения со студентами: начинается занятие преподаватель. Затем студенты каждой подгруппы, которые готовят занятие, освещают теоретические положения темы, готовят презентацию, подбирают интерактивные задания для всех учащих группы, показывают видеоматериалы, задают контрольные вопросы и др. Преподаватель держит процесс занятия под своим контролем, комментирует, включается в обсуждение.

3 этап – анализ результатов: преподаватель после окончания семинара осмысливает, что получилось хорошо, где были неудачи. Корректирует дальнейшие действия студентов.

Такая система организации занятий дает много преимуществ:

- развивает самостоятельность и ответственность студентов;
- дает возможность студентам предстать в роли педагога, тем самым готовя их к педагогической практике;
- служит сплочению коллектива группы;
- позволяет привлечь возможности информационной среды, интернет ресурсы;
- в условиях балльно-рейтинговой системы обучения студенты получают возможность зарабатывать высокие баллы за занятие.

В конце 2-го семестра 2020 учебного года мы провели опрос студентов 2 курса Института иностранных языков МГПУ, в котором приняли участие 68 человек. Задан был только один вопрос: «Насколько эффективной Вам показалась групповая форма организации семинарских занятий?»

На этот вопрос 62 человека ответило, что такая форма занятий показалась эффективной. Только 2 студентам такая форма не понравилась. 4 человека не определились с ответом.

Дистанционная форма работы предполагает увеличение объема самостоятельной работы студентов, что, в свою очередь, ориентирует педагогов на необходимость организации разных форм контроля. Для организации самостоятельной работы разрабатывается система заданий, и определяются сроки их выполнения, а также в технологической карте прописываются конкретные баллы за каждый вид работы.

Проверка знаний студентов может осуществляться дистанционно в устной или письменной форме, а также в форме тестирования. Для любой формы проверки знаний важно проконтролировать, чтобы все студенты смогли подключиться к системе дистанционного обучения на определенной платформе, а также возможность качественного видео и звука, что позволит не отвлекаться на эти моменты в процессе самого зачета или экзамена.

Если зачет или экзамен проходит в устной форме, то необходимо изначально определить правила, в которых обозначается:

- тайминг подготовки и самого ответа (подготовка студента к ответу на экзамене может занимать до 30 минут, а сам ответ до 10 минут);
- какими материалами можно (или нельзя) пользоваться при подготовке к ответу (например, нормативные документы, законодательная база и т.д.);
- каким образом пройдет распределение экзаменационных билетов (генератор случайных чисел, «счастливая рука» педагога и т.д.);
- какие санкции будут наложены на студента, если будет замечено нарушение правил подготовки или ответа (например, чтение текста с экрана монитора, а не самостоятельный ответ);
- какие варианты включения в экзамен, если произошел сбой Интернета во время ответа студента (пропуск очереди ответа или ожидание нового подключения);
- как будет организовано общение педагога со студентами в процессе экзамена, когда будут заданы вопросы, если они возникнут (если в билете несколько вопросов, то вопросы могут быть заданы, например, после каждого пункта, или после того, как студент завершит свой ответ)
- критерии оценивания ответа (в баллах).

Если ответ студента предполагает показ презентации (например, проекта, выполненного в рамках данной дисциплины), то можно ее выслать для предварительного ознакомления педагогу или представлять онлайн и сразу давать пояснения по ходу ее демонстрации.

В творческих вузах студенты могут записать видео своего выступления и прислать этот ролик педагогу или разместить его в облачном хранилище (Google Drive, Yandex Диск и пр.).

При определении уровня знаний студентов на экзамене обращается особое внимание на следующее:

- ответ на поставленный вопрос дан полный, развернутый;
- студент свободно владеет понятийным аппаратом дисциплины (или комплекса дисциплин, входящих в Модуль), умеет выделить главное и существенное в своем ответе, понимает и прослеживает причинно-следственные связи процессов и явлений;
- на модульном экзамене студент демонстрирует понимание междисциплинарных связей;
- ответ изложен литературным, научным языком, логичен, доказателен, демонстрирует по возможности позицию обучающегося;
- обучающийся может подтвердить теоретический материал примерами из практики.

В каждом билете помимо теоретических вопросов часто присутствуют кейсы. Основная их задача – поиск способов решения практических образовательных или профессиональных задач. Для реализации данной цели необходимо подобрать кейсовые задания основываясь на фактах реальной жизни, профессиональной деятельности

или конкретной проблематики. От учебных задач и ситуаций кейс отличается тем, что допускают несколько вариантов решения (однако, эти решения должны быть обоснованы). Есть два варианта применения кейсов в качестве контрольного варианта. Студенты получают кейсы перед экзаменом, анализируют их и на экзамене представляют отчет о работе с кейсом. Второй вариант – кейс может быть предложен на экзамене, но тогда он должен быть кратким и простым в плане анализа, чтобы студенты могли уложиться в отведенное для ответа время.

Самая частая проблема, с которой педагоги сталкиваются при применении кейсов на экзамене – попытки студентов найти единственно верное и «правильное» с точки зрения педагогики решение.

Так, на экзамене по модулю «Педагогические технологии работы с временным детским коллективом» студентам были предложены кейсы, содержащие ситуации, возникающие в работе вожатых в детском оздоровительном лагере. Пример кейса:

«Мальчик, 8 лет. Интересуется фотографией, хорошо рисует, любит лепить из пластилина, занимается конструированием, изготавливает поделки из природного материала. Всегда один, к общим играм не присоединяется, ни с кем из ребят не общается, друзей не имеет. Проявляет агрессию, если кто-то пытается помочь ему. Родители, отправляя ребенка в оздоровительный лагерь, надеялись, что ребенок получит навыки общения, приобретет себе друзей».

Проанализируйте ситуацию и ответьте на вопросы:

- Каковы особенности личности и деятельности этого ребенка?
- Каких правил следует придерживаться педагогу в общении с этим ребенком?
- Как бы вы поступили, если бы в Вашем отряде возникла подобная проблема?»

При анализе данного кейса 6 из 7 студентов (кому этот кейс попался на экзамене), делали акцент на том, что родители отправили ребенка в лагерь с целью его социализации и налаживания общения со сверстниками. Соответственно, всю свою работу вожатые видели только в том, чтобы всеми путями включать ребенка в общие дела и мероприятия. То есть только один педагог задумался над тем, нужно ли такого ребенка практически «насиленно» включить в структуру временного коллектива или дать ему возможность самостоятельно выбирать способы общения с коллективом или отсутствия такого общения. Это можно рассматривать как поиск не только «правильного», но и достаточно легкого пути, так как индивидуальный подход к такому ребенку требует не только хороших теоретических знаний по педагогике и психологии, но и определенных затрат времени и сил.

Представим основные **преимущества** экзамена в дистанционном формате:

- достаточное количество времени на подготовку к экзамену и наличие в доступе лекционных материалов и материалов семинарских занятий (все материалы педагоги представляют в системе MOODLE, а также в той системе дистанционного обучения, которая является базовой для конкретного вуза, например, Teams и др.), а также студенты могут пользоваться электронными библиотеками;
- в момент экзамена студент может быть не привязан к конкретной территории, так как возможности Интернета позволяют отвечать на экзаменационные вопросы, находясь в любой точке мира;
- возможность не тратить время на дорогу (что экономит несколько часов в день) и дает дополнительное время на подготовку и отдых;
- на модульных экзаменах присутствует комиссия, состоящая из педагогов вуза и представителей работодателя (которые могут с точки зрения практического подхода оценить подготовку студентов и, возможно, для себя отметить тех, кого хотели бы пригласить на работу);
- у всех студентов есть возможность послушать ответы своих однокурсников и сравнить их со своими знаниями и ответами;
- снижение тревожности во время ответа на экзамене, так как студент находится в комфортных для него условиях.

К проблемам и недостаткам организации проверки знаний в дистанционной технологии обучения можно отнести:

- возможное наличие технических проблем (перебои с Интернетом, отсутствие возможности включить камеру при дистанционном ответе и т.д.);
- студенты могут использовать шпаргалки или другие подсказки при ответе на билет, что значительно снижает объективность оценки уровня знаний;
- не умение студента грамотно и четко формулировать свои мысли, структурировать свой ответ;
- помехи со стороны ближайшего окружения, которые могут мешать студенту сосредоточиться на подготовке к ответу (домашние животные, младшие члены семьи, шумные ремонтные работы и т.д.);
- отсутствие прямого непосредственного общения с однокурсниками и педагогом, что для многих студентов выходит за границы комфорта.

В заключение отметим, что полномасштабное развитие дистанционного образования в ближайшей перспективе неизбежно. Из этого следует, что преподавателям вуза придется постоянно обновлять и пополнять свои профессиональные компетенции в плане организации самостоятельной познавательной деятельности студентов. Современные образовательные потребности общества стимулируют педагогов осваивать новые технологии и формы. Использование мультимедиа техно-

логий, современных дистанционных компьютерных программ будет способствовать повышению уровня образования и качества знаний студентов. Важнейшей задачей информатизации вузовской образовательной среды является воспитание самостоятельной, критически мыслящей личности, готовой осознанно строить собственную жизнь, повышать свой духовно-нравственный и профессиональный уровень. Будущее высшей школы мы видим в целесообразном сочетании очного образования и дистанционных форм взаимодействия преподавателей со студентами. Именно такая организация образовательного процесса даст возможность каждому студенту учиться в комфортном режиме, по индивидуальному для каждого образовательному маршруту, с использованием новейшей информации в электронных библиотеках, используя современные коммуникативные возможности.

Литература

1. Баклушина И.В., Башкова Е.В., Смирнова Д.А., Арнаут Д.А. Контроль самостоятельной работы как управление самостоятельной деятельностью студентов. – Вестник Сибирского государственного индустриального университета. – 2015. – № 1(11) – С. 62–65.
2. Боброва И.И. Методика использования электронных учебно-методических комплексов как способ перехода к дистанционному обучению // Информатика и образование. – 2009. – № 11. – С. 124–125.
3. Бородич С. А., Тепляковская А.Н. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов в вузе: проблемы и перспективы. Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016.
4. Никуличева Н.В. Независимая оценка квалификации дистанционного преподавателя // Работа с Будущим в контексте непрерывного образования: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 апреля 2019 года). – М.: МГПУ, ООО «А-Приор», 2019. – С. 201–210.
5. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М., Педагогическое общество России 2004. – 112 с.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
7. Хуторской А.В., Андрианова Г.А., Скрипкина Ю.В. Эвристическая стратегия дистанционного образования человека: опыт реализации // Интернет-журнал «Эйдос». – 2013. – № 2.
8. Щербакова Е.В. Сельская малокомплектная школа: проблемы и перспективы развития. // Регионоведение. – 2002. – № 3–4. – С. 95–98.

9. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Организация самостоятельной работы студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса // Актуальные проблемы науки: ИГУМО и ИТ как исследовательский центр 2015. Т. 8. № 18 С. 213–219.
10. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Опыт использования дистанционных компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов в условиях балльно-рейтинговой системы // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 192–195.

Exp Eri Enc E in organizing ind EpEnd Ent w ork of univ Ersity stud Ents in th E conditions of dist anc E Educ ation

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

In the conditions when not only the Russian, but almost all the world's education systems have switched to remote training in connection with the coronavirus pandemic, the authors of this article share their own experience of working with students remotely in the Microsoft Teams system. The presented materials raise a very relevant problem today: how to organize independent cognitive activity of students of a pedagogical University in the conditions of distance education. Since independent work of students occupies a significant place in the number of hours allocated to it in the curriculum, it is important for any teacher to understand what forms, methods, and ways of organization it is advisable to use. This article reflects the specifics of using all these tools in online learning. The authors pay much attention to the peculiarities of motivating and forming the cognitive interest of students working remotely. They also raise the issue of organizing effective communication between a teacher and a student in distance learning. The issues of organizing independent activities of students at the stage of preparation for exams and tests, as well as pedagogical practice are considered separately. The experience described in the article can be useful for University teachers, students and undergraduates, organizers of pedagogical practice – anyone who will have to face online learning.

keywords: independent work, education, educational systems, independent cognitive activity, distance learning, remote learning, online education, form of education, educational motivation, educational interest, pedagogical communication.

r eferences

1. Baklushina I. V., bashkova E. V., Smirnova D.A., Arnautov D.A. Control of independent work as management of independent activity of students. – Bulletin of the Siberian state industrial University. – 2015. – № 1(11) – Pp. 62–65.
2. Bobrova I.I. Methods of using electronic educational and methodical complexes as a way of transition to distance learning // Informatics and education. – 2009. – № 11. – P. 124–125.
3. Borodich S. A., Teplyakovskaya A.N. Point-rating system for evaluating students' knowledge in higher education: problems and prospects. Innovative pedagogical technologies: materials of the IV international conference. Scientific Conf. (Kazan, may 2016). – Kazan: Buk, 2016.
4. Nikulicheva N.V. Independent assessment of distance teacher qualifications // Working with the Future in the context of continuing education: a collection of scientific articles based on the materials of the II International scientific and practical conference (Moscow, Russia, April 18–19, 2019). – Moscow: MSPU, LLC «A-Prior», 2019. – P. 201–210.
5. Pidkasty P.I. Organization of educational and cognitive activity of students. Moscow, Pedagogical society of Russia 2004. – 112 p.
6. Robert I. In Modern information technologies in education: didactic problems; prospects for use. Moscow: IIO RAO, 2010. 140 p.

7. Khutorskoy A.V., Andrianova G.A., Skripkina Yu.V. Heuristic strategy of human distance education: experience of implementation // Online magazine «Eidos».– 2013.– № 2.
8. Shcherbakova E. V. rural small-scale school: problems and prospects of development. // Regionology.– 2002.– № 3–4. – Pp. 95–98.
9. Shcherbakova E. V., Shcherbakova T.N. Organization of independent work of students as the most important component of the organization of the educational process // Actual problems of science: IGUMO and it as a research center 2015. Vol. 8. No. 18 P. 213–219.
10. Shcherbakova E. V., Shcherbakova T.N. Experience of using remote computer technologies in organizing independent work of students in the conditions of a point-rating system // Baltic humanitarian journal. 2019. Vol. 8. No. 4 (29). Pp. 192–195.

Повышение профессионально-прикладной подготовленности курсантов военного института войск национальной гвардии в процессе физических тренировок

Прокопенко Владимир Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: vvbars@yandex.ru

Кириченко Роман Владимирович,

кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: orion-3@yandex.ru

Цирульников Николай Николаевич,

кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации
E-mail: vvbars@yandex.ru

В статье представлены результаты исследований авторов по обоснованию педагогической модели, способствующей повышению профессионально-прикладной подготовленности курсантов военного института в процессе проведения физических тренировок, оценки эффективности данной педагогической модели.

Основу построения педагогической модели определили следующие теоретические положения:

– физическая тренировка проводилась с учётом психолого-физиологических и индивидуальных особенностей физического развития курсантов;

– совершенствование военно-профессиональных навыков и умений курсантов осуществлялось посредством применения в ходе физической тренировки специальных физических упражнений и тактико-специальных приемов и действий из программ военно-профессиональных дисциплин, приближенных по двигательным и тактико-техническим характеристикам к предстоящей служебно-боевой деятельности по предназначению выпускников военного института войск национальной гвардии. Разработанная педагогическая модель, способствующая повышению профессионально-прикладной подготовленности курсантов, предусматривает широкое использование в ходе физических тренировок средств физической подготовки, основных контрольных и вспомогательных прикладных упражнений военно-профессиональных дисциплин, с разнообразным использованием эффективных методов и форм обучения и воспитания.

Практическая проверка показала ее высокую эффективность.

Ключевые слова: физическая тренировка, военно-профессиональные дисциплины, физическая подготовка, курсанты, военный институт, профессионально-прикладная подготовленность, индивидуальные особенности, педагогическая модель.

Системный подход к оценке задач обучения курсантов военного института войск национальной гвардии в процессе изучения военно-профессиональных дисциплин и дисциплины «физическая подготовка», в целях повышения их профессионально-прикладной подготовленности и адаптации к предстоящей деятельности в войсках национальной гвардии, обеспечивает выбор наиболее эффективных вариантов решения задач применительно к специфическим условиям каждого вуза.

Построение системы комплексного обучения курсантов в процессе изучения военно-профессиональных дисциплин, используя при этом формы и средства физической подготовки, является одним из путей, ведущим к оптимизации образовательной деятельности вуза и решения задачи по подготовке офицерских кадров в соответствии с установленными квалификационными требованиями.

Одной из форм физической подготовки, которая способствует развитию и совершенствованию профессионально-прикладной подготовленности курсантов, является физическая тренировка, которая направлена на повышение уровня общей и специально-прикладной физической подготовленности, формирование необходимых профессионально-прикладных навыков и умений.

Физическая тренировка в военном институте проводится при передвижениях учебных подразделений к местам проведения практических занятий по военно-профессиональным дисциплинам и при возвращении с занятий, при совершении маршей в процессе передвижения учебных подразделений в учебный центр военного института, а также в ходе практических занятий с курсантами по физической подготовке при проведении комплексной тренировки.

В целях качественной организации физических тренировок с курсантами разрабатываются несколько маршрутов, их содержание и варианты проведения.

В содержание физической тренировки включаются: марш-броски и передвижение на лыжах с попутным преодолением искусственных и естественных препятствий в сочетании с выполнением боевых приемов и решением практических тактико-специальных задач; тренировка в посадке

в военно-транспортную технику и высадке из нее; а также другие приемы и действия, входящие в учебные программы по военно-профессиональным дисциплинам.

Средствами физической тренировки должны быть специально-прикладные упражнения, приемы и действия, взаимосвязанные с конкретной темой и учебными вопросами проводимого занятия по военно-профессиональной дисциплине [3, с. 21].

Значимость физической тренировки по формальным признакам определяется ее значимостью в общей структуре военно-профессиональной подготовки курсантов и определяется, как основной ее целью, так и решением других, не менее важных задач:

- адаптация курсантов к профессиональной деятельности в войсках;
- формирование у курсантов профессионально значимых морально-боевых, психических и других качеств;
- решение в ходе физических тренировок различных образовательных и воспитательных задач;
- дифференцированное поэтапное формирование физической готовности курсантов к профессиональной деятельности [1, с. 9].

Базовую основу концепции дифференцированного формирования профессиональной готовности выпускников к служебно-боевой и служебной деятельности, составило условное разделение курсантов в соответствии с уровнем их индивидуального физического развития по курсам обучения и степенью относительного влияния уровня физической подготовленности на эффективность в профессиональной деятельности по военно-учетной специальности.

Отличительными особенностями профессиональной подготовки курсантов в ходе проведения физических тренировок, которые непосредственно влияют на эффективность в профессиональной деятельности, являются:

- выраженный двигательный компонент (прямая взаимосвязь между уровнем физической подготовленности и эффективностью выполнения профессиональных задач по предназначению);
- ведущее место в структуре профессионально-значимых качеств, занимают: прикладные двигательные навыки; физические и специальные качества;
- формирование морально-боевых и психических качеств у курсантов в ходе физической тренировки, является сопутствующей задачей;
- при проведении физических тренировок групповые способы организации занятий являются преобладающими;
- примеры из практики служебно-боевой деятельности войск, формируют личностную установку в необходимости совершенствования своей профессиональной подготовки в процессе попутных физических тренировок;
- в поле активности каждого курсанта на протяжении всего периода обучения находятся ин-

тересы постоянного двигательного совершенствования;

- практическое использование курсантами в физической тренировке всех имеющихся средств физической подготовки, оказывают положительное влияние на успешность овладения профессиональными навыками;
- управление образовательной деятельностью курсантов в ходе физических тренировок при проведении занятий по военно-профессиональным дисциплинам с использованием административно-командных способов, соответствует их будущему предназначению, создает наглядный пример для предстоящей профессиональной деятельности в войсках;
- содержание и методика проведения физических тренировок носит ярко выраженную военно-прикладную направленность;
- важное место в обучении курсантов играет значительный объем выполняемых задач физической подготовки, формирующих специальные качества и прикладные двигательные навыки, которые являются определяющими для повышения эффективности в профессиональной деятельности;
- построение системы физической подготовки курсантов на основе идеи специальной направленности физических тренировок, позволяют получить требуемый образовательный эффект, в силу реализации механизма прямого переноса приобретенных специальных прикладных двигательных навыков на предстоящую профессиональную деятельность.

В настоящее время проблема повышения профессиональной подготовленности курсантов средствами физической подготовки в ходе проведения физических тренировок при проведении занятий по военно-профессиональным дисциплинам остаётся нерешённой [4].

Это обуславливается следующими причинами:

- недостаточная разработанность содержания физических тренировок и их комплексирования на занятиях по военно-профессиональным дисциплинам на весь период обучения в военном институте;
- отсутствие этапности обучения в ходе физических тренировок;
- отсутствие структурно-логической последовательности в использовании средств физической подготовки в зависимости от учебных вопросов и задач каждого занятия по военно-профессиональной дисциплине;
- отсутствием индивидуального подхода в обучении с учетом уровня психолого-физиологической и физической подготовленности курсантов;
- недостаточной подготовкой руководителей занятий и их помощников к проведению физической тренировки;
- недостаточностью взаимосвязи между учебными задачами, решаемыми средствами физической подготовки и военно-профессиональной деятельностью.

Требуется разработка определенных мер, направленных на повышение эффективности физических тренировок, в интересах совершенствования военно-профессиональной подготовленности курсантов и их адаптации к предстоящей профессиональной деятельности в войсках.

Между тем, в настоящее время отсутствуют объективные показатели оценки и не в полном объеме выявлены факторы, характеризующие влияние физических тренировок на повышение военно-профессиональной подготовленности курсантов, это отражается на качестве их обучения.

Создание современной системы организации физических тренировок должно стать одной из важных задач обучения в вузе [5, с. 6].

Таким образом, необходимо разрешить противоречие между потребностью в повышении профессиональной подготовленности курсантов и отсутствием научно обоснованной педагогической модели организации физических тренировок в ходе занятий по военно-профессиональным дисциплинам с использованием соответствующих средств физической подготовки, способствующих их военно-профессиональной подготовленности.

Взаимосвязь успеваемости курсантов по физической подготовке и военно-профессиональным дисциплинам применительно к содержанию их будущей профессиональной деятельности, заключается в наличии более влиятельных и достоверных связей на первом и втором курсе обучения, и менее влиятельных, но важных связей на третьем, четвертом и пятом курсе обучения [2].

Полученные результаты были дополнены данными о пролонгированной эффективности физических тренировок, учебных занятий по физической подготовке и по военно-профессиональным дисциплинам в Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте войск национальной гвардии.

В процессе проведения физических тренировок на занятиях по военно-профессиональным дисциплинам, содержание, объем и интенсивность, для выполнения физических упражнений и тактико-специальных заданий, подбирались с учетом уровня индивидуальной физической и профессиональной подготовленности курсантов в соответствии с их курсом обучения.

Разработано содержание, этапная последовательность выполнения физических упражнений и тактико-специальных заданий курсантами в ходе физических тренировок с 1-го по 5-й курсы обучения.

На каждом из пяти курсов, были определены контрольные группы (всего 123 человека) и экспериментальные группы (всего 128 человек).

Каждая экспериментальная группа на курсе была разделена на две подгруппы, состоящие из физически подготовленных курсантов входивших в первую подгруппу, и из физически слабо подготовленных курсантов, входивших во вторую подгруппу, всего 10 подгрупп.

Курсанты второй подгруппы на первом-втором курсах обучения, в ходе физических тренировок

выполняли параллельно те же упражнения и практические задания военно-профессиональной направленности, что и первая группа курсантов, только с меньшим объемом и интенсивностью.

Вместе с тем, используя в процессе обучения все формы и средства физической подготовки, уровень физической подготовленности курсантов второй группы, на третьем курсе обучения был постепенно приведен к среднему показателю физической подготовленности курсантов первой группы.

Таким образом, уже на 4–5 курсах при проведении физических тренировок в экспериментальных группах, содержание физических упражнений и тактико-специальных заданий, объем, интенсивность и временные показатели их выполнения, были едиными для курсантов первой и второй подгрупп.

Сравнительный анализ результатов выполнения контрольных практических нормативов по военно-профессиональным дисциплинам курсантами экспериментальной и контрольной групп на каждом курсе обучения, показывает, что чем выше физическая подготовленность курсантов, тем выше показатели в контрольных упражнениях по военно-профессиональным дисциплинам.

Субъективными показателями влияния более высокой физической подготовленности курсантов экспериментальной группы на их успешность обучения по военно-профессиональным дисциплинам в ходе физических тренировок, являются:

- сокращение времени на выполнение физических упражнений и практических тактико-специальных заданий и задач по военно-профессиональным дисциплинам курсантами экспериментальных групп;
- повышение сложности, качества и большего объема, выполненных курсантами практических упражнений и действий за установленное время;
- повышение моторной плотности физической тренировки;
- повышение работоспособности курсантов экспериментальной группы в процессе практических занятий по военно-профессиональным и другим дисциплинам обучения, при выполнении учебно-боевых и других образовательных и повседневных задач;
- более быстрому восстановлению организма после физических и нервно-психических нагрузок, полученных курсантами в ходе образовательной и иной деятельности [4].

Проведенное научное исследование и анализ оценочных показателей уровня физической подготовленности курсантов контрольной и экспериментальной групп, и выполнение ими контрольных практических нормативов по дисциплинам: «Правоохранительные органы», «Тактика служебно-боевого применения подразделений» и «Военная топография», показывает определенную зависимость между повышением успешности по физической подготовке и успешностью по военно-профессиональным дисциплинам, а также более вы-

сокую успешность курсантов экспериментальной группы.

На первом курсе обучения эта зависимость практически не прослеживается, что объясняется довольно длительным периодом адаптации курсантов 1 курса к особенностям образовательной деятельности военного вуза.

Начиная с 2-го курса обучения, динамика роста результатов курсантов по физической подготовке отражается на динамике их успешности по военно-профессиональным дисциплинам, на 4–5 курсах выходит на должный уровень (таблица 1).

Таблица 1. Сравнительные показатели успешности курсантов по физической подготовке и по военно-профессиональным дисциплинам

Дисциплина		Физическая подготовка	Правоохранительные органы	Тактика служебно-боевого применения подразделений	Военная топография
курс	группа	Средний балл			
1	КГ	3,20	3,19	3,21	3,22
	ЭГ	3,22	3,20	3,23	3,25
2	КГ	3,53	3,49	3,51	3,64
	ЭГ	3,92	3,78	3,89	3,90
3	КГ	4,01	4,11	4,20	4,15
	ЭГ	4,29	4,30	4,31	4,36
4	КГ	4,17	4,28	4,34	4,27
	ЭГ	4,40	4,46	4,43	4,48
5	КГ	4,28	4,33	4,40	4,35
	ЭГ	4,57	4,59	4,58	4,65

Под эффективностью использования средств физической подготовки для повышения профессиональной подготовленности курсантов, мы понимаем достижение цели путём решения соответствующих педагогических задач.

Нами установлено, что целенаправленное использование в ходе физических тренировок средств физической подготовки при индивидуальном подходе к обучению на 1–3 курсах, наиболее эффективно влияет на процесс формирования необходимых профессиональных прикладных двигательных навыков у курсантов, их адаптацию к профессиональной деятельности.

Поэтому, в процессе физической тренировки, целесообразно:

- усиливать те компоненты специальной физической подготовки, наиболее способствующие развитию профессионально важных физических и связанных с ними способностей (по механизму положительного переноса тренированности);
- при планировании содержания физической тренировки, избегать упражнений и действий, которые могут негативно повлиять на форми-

рование профессионально важных прикладных навыков и умений у курсантов [7, с. 63].

Общим методологическим подходом при построении педагогической модели физических тренировок является построение этапов обучения с учетом индивидуальных особенностей курсантов, где основным различием этапов является их содержание и методика проведения по курсам обучения, а педагогические условия, средства воздействия и характер взаимоотношений между субъектом и объектом обучения остаются всегда постоянными [2].

При разработке этапов физических тренировок особое значение имеет активное, познавательное отношение самих курсантов к предлагаемым в обучении средствам и методам физической и профессиональной подготовки.

На каждом этапе необходимо достигать конечной практической цели:

на 1 этапе – адаптация курсантов 1 курса к особенностям образовательной деятельности вуза, развитие основных физических качеств и профессиональных навыков в объеме требований для военнослужащего по призыву;

на 2 этапе – формирование у курсантов 2 и 3 курсов базовых знаний, дальнейшее развитие физических качеств, профессиональных навыков и умений в объеме требований для командира отделения, заместителя командира взвода.

на 3 этапе – совершенствование у курсантов 4 и 5 курсов специальных знаний, профессионально-прикладных двигательных навыков, физических и специальных качеств в объеме требований для командира взвода, роты [6, с. 14].

В системе подготовки курсантов в ходе физических тренировок, имеет место повышение значимости военно-профессиональных задач обучения, которые ранее характеризовали ее опосредованное влияние на данный процесс.

Немаловажная роль физической тренировки в формировании профессиональной подготовленности курсантов требует и научный подход к ее содержанию, организации и методике проведения в военном вузе с максимальной военно-прикладной направленностью.

Взаимосвязь физической подготовки с военно-профессиональными дисциплинами в процессе обучения позволяет на более высоком уровне решать образовательные задачи по подготовке квалифицированных офицерских кадров.

Литературные источники свидетельствуют об эффективности комплексного воздействия физических тренировок, проводимых на занятиях по военно-профессиональным дисциплинам, на повышение профессиональной подготовленности курсантов, их адаптации к профессиональной деятельности.

Основным признаком эффективности профессиональной подготовки курсантов в процессе физических тренировок является повышение уровня успеваемости курсантов, приближение уровня их образованности к максимальному уровню для данного периода обучения, а также:

- сокращение времени преподавателей на показ и разъяснение курсантам выполняемых упражнений и тактических задач в ходе тренировки;
- уверенные действия курсантов по вводным, более сложным задачам;
- увеличение продуктивной работоспособности курсантов;
- уменьшение числа неудовлетворительных оценок [6, с. 52].

Критериями оценки эффективности физических тренировок с позиций количественно-качественных характеристик, является поочередная оценка по четырех балльной шкале каждого из двух признаков, с последующим выведением среднеарифметической оценки по каждому из названных признаков:

1. Показатель учебной успешности курсантов контрольной группы и экспериментальной группы по физической подготовке (оценивался по результатам выполнения контрольных упражнений) на каждом курсе обучения;

2. Показатель учебной успешности курсантов контрольной группы и экспериментальной группы по военно-профессиональным дисциплинам (оценивался по результатам выполнения специальных контрольных практических упражнений) на каждом курсе обучения.

Далее по двум признакам рассчитывается среднеарифметическая оценка (сумма баллов) отдельно всех курсантов экспериментальной группы и всех курсантов контрольной группы на каждом курсе обучения.

После очередного «замера-среза» результаты сравниваются с исходными данными, что позволяет проанализировать динамику изменений в контрольной и экспериментальной группах.

Среднеарифметическая оценка (сумма баллов) от 4,3 и более баллов, соответствует высокому уровню процесса обучения; 4,0–4,2 балла – среднему; 3,0–3,9 балла – низкому; и менее 3 баллов – неудовлетворительному уровню.

Критерием оценки эффективности физических тренировок с позиции качественной характеристики, является:

Высокий уровень – высокие показатели учебной деятельности курсантов по военно-профессиональным дисциплинам в сложившихся условиях вуза.

Средний уровень – достаточно высокие показатели учебной деятельности курсантов по военно-профессиональным дисциплинам в сложившихся условиях.

Низкий уровень – в целом удовлетворительные показатели учебной деятельности курсантов по военно-профессиональным дисциплинам в сложившихся условиях военного вуза.

Неудовлетворительный уровень – низкие показатели учебной деятельности курсантов по военно-профессиональным дисциплинам, их несоответствие квалификационным требованиям.

Представленные положения дают основания сделать вывод, что эффективность повышения

профессиональной подготовленности курсантов в ходе физических тренировок, как управляемого образовательного процесса, может быть изучена посредством анализа полученных результатов по выше перечисленным параметрам [4, с. 123].

В результате проведенного исследования разработана педагогическая модель повышения профессиональной подготовленности курсантов в процессе проведения физической тренировки.

Данная педагогическая модель включает:

- основные компоненты, обеспечивающие повышение профессиональной подготовленности курсантов в ходе физических тренировок;
- необходимые средства физической подготовки и военно-профессиональных дисциплин, определяющие потребный уровень готовности курсантов к профессиональной деятельности;
- методические приемы обеспечения эффективности попутных физических тренировок с военно-профессиональной направленностью с учетом индивидуальных особенностей курсантов;
- поэтапное обучение с учетом индивидуальных особенностей курсантов.

Все вышеперечисленные компоненты будут обеспечивать повышение профессиональной подготовленности курсантов и их адаптации к профессиональной деятельности [7, с. 117].

Вывод. Результаты проведенного педагогического эксперимента свидетельствуют о высокой эффективности разработанной педагогической модели обеспечения профессиональной подготовки курсантов и их адаптации к профессиональной деятельности при индивидуальном подходе в обучении в ходе проведения физических тренировок, которые направлены на повышение уровня общей и специально-прикладной физической подготовленности, формирование необходимых профессионально-прикладных навыков и умений и проводятся при передвижениях учебных подразделений к местам проведения практических занятий по военно-профессиональным дисциплинам и при возвращении с занятий, при совершении маршей в процессе передвижения учебных подразделений в учебный центр военного института, а также в ходе практических занятий с курсантами по физической подготовке при проведении комплексной тренировки.

Таким образом, видна достаточная продуктивность образовательного процесса военного вуза, как в срочном, так и в отставленном эффекте, где успешность курсантов по физической подготовке, оказывает положительный эффект на их обучение по военно-профессиональным дисциплинам в ходе выше названных физических тренировок.

Литература

1. Кириченко Р.В., Лобанов Ю.Я. Управление образовательным процессом курсантов и слушателей в условиях личностно-ориентированного обучения (на примере физической подготовки) // Актуальные проблемы физиче-

ской и специальной подготовки силовых структур. Научный рецензируемый журнал № 4. Санкт-Петербург, 2015.

2. Лобанов Ю.Я. Научное обоснование физической подготовки курсантов вузов // Проблемы и перспективы развития непрерывного военно-физкультурного образования. Санкт-Петербург, 1993.
3. Наставление по физической подготовке в войсках национальной гвардии Российской Федерации. М., 2018. 76 с.
4. Прокопенко В.В. Индивидуализация физической подготовки курсантов вузов внутренних войск МВД России: Автореф. дис... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2007. 183 с.
5. Прокопенко Кабаев И.Е., Кириченко Р.В. Совершенствование организации физической подготовки курсантов в военном институте: учебное пособие // – СПб.: СПВИ внутренних войск МВД России, 2014. 96 с.
6. Прокопенко В.В., Кириченко Р.В., Воробьев С.Н. Особенности организации и методики проведения физической тренировки с курсантами военного института войск национальной гвардии Российской Федерации: учебное пособие // – СПб.: СПВИ войск национальной гвардии, 2018. 93 с.
7. Раевский Р.Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов. М., Высшая школа, 1985.

Improving the professional and applied training of cadets of the Military Institute of the National Guard in the process of physical training

Prokopenko V.V., Kirichenko R.V., Tcirulnikov N.N.

Saint-Petersburg military the order of Zhukov Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

The article presents the results of the authors' studies on the substantiation of the pedagogical model, contributing to the improvement of the professional preparedness of the military institute cadets

students in the process of conducting physical training, evaluating the effectiveness of this pedagogical model.

The construction base of a pedagogical model was determined by the following theoretical principles:

– physical training was conducted taking into account psychological and physiological individual features of the cadets' physical development;

– the cadets' improving military and professional skills and abilities was performed by using special physical exercises and tactical special methods and actions from the programs of military professional disciplines, relating to motor characteristics to the upcoming service-combat activity as intended in the course of passing physical training;

– the developed pedagogical model improves the cadets' professional preparedness, provides the extensive use means of physical trainings and exercises of military-professional disciplines of in the course of physical training.

The Practice has shown its high efficiency.

Keywords: physical training, military-professional disciplines, physical training, cadets, military institute, professional preparedness, individual features of physical development.

References

1. Kirichenko R. V., Lobanov Y.Y. Management of educational process of cadets and listeners in the conditions of personal-oriented training (on the example of physical training) // Actual problems of physical and special training of power structures. Scientific peer-reviewed journal no. 4. Saint Petersburg, 2015.
2. Lobanov Y.Y. Scientific justification of physical training of vuz cadets // Problems and prospects of development of continuous military and physical education. Saint Petersburg, 1993.
3. Manual on physical training in the troops of the national guard of the Russian Federation. Moscow, 2018. 76 p.
4. Prokopenko V.V. Individualization of physical training of cadets of higher education institutions of internal troops of the Ministry of internal Affairs of Russia: autoref. dis... candidate of pedagogical Sciences. Saint Petersburg, 2007. 183 p.
5. Prokopenko Kabaev I.E., Kirichenko R.V. Improving the organization of physical training of cadets in the military Institute: tutorial // – СПб.: SPVI of internal troops of the Ministry of internal Affairs of Russia, 2014, 96 p.
6. Prokopenko V. V., Kirichenko R.V., Vorobyov S.N. Features of the organization and methods of conducting passing physical training with cadets of the military Institute of the national guard of the Russian Federation: textbook // – СПб.: SPVI of the national guard troops, 2018. 93 p.
7. Raevsky R.T. Professional and applied physical training of students of technical universities. Moscow, Higher school, 1985.

Актуальные вопросы при занятиях с отягощениями спортсменов в наборе мышечной массы и росте силовых показателей

Петров Дмитрий Владимирович,

многократный чемпион России по пляжному бодибилдингу, судья по бодибилдингу и фитнесу России, профессиональный спортсмен Elite PRO IFBB независимый исследователь
E-mail: dimapetrov0501@gmail.com

Статья посвящена исследованию основных ошибок спортсменов при занятиях с отягощениями в тренажерных залах. В связи с быстро развивающейся популярностью фитнес индустрии в последние годы данная проблема является крайне актуальной как для новичков, так и для спортсменов профессионалов. Приведены последствия неправильного выбора тренировочного плана и отдыха между тренировками при наборе мышечной массы и увеличении силовых показателей спортсменов. Отмечены четыре основных фактора мышечного роста известные в современной науке, а также показана взаимосвязь мышечной массы и силы. В статье объясняются процессы, которые происходят в нашем теле и мышечных волокнах при физических нагрузках и соблюдении при этом ряда ключевых факторов. Раскрыта тема генетической составляющей спортсменов, так как каждый человек при рождении обладает определенным типом телосложения и имеет определенную композицию мышц, в связи с чем имеется необходимость применения различных методик тренировочного процесса как на быстрые, так и на медленные мышечные волокна. На основании всех факторов, которые могут повлиять на результативность спортсменов при занятиях силовыми тренировками автором предлагается соблюдение ряда правил, благодаря которым система построения тренировок будет максимально эффективной и безопасной.

Ключевые слова: фитнес, мышцы, сила, мышечные волокна.

Сфера фитнес индустрии за последнее время стала крайне популярна во всем мире. На сегодняшний день здоровый образ жизни выбирает все больше людей независимо от их возраста так как большинство стремится иметь красивое, здоровое и функциональное тело. Стоит отметить, что в стремительной погоне за результатами тренировок с отягощениями дают как положительный, так и отрицательный эффект на наш организм.

Основной проблемой у спортсменов в тренажерных залах является отсутствие необходимых знаний для достижения поставленных ими целей. Отсутствие понимания внутреннего устройства организма, не знание принципов построения силовых тренировок и как следствие чрезмерная перетренированность вызывает ряд серьезных проблем:

- подавленное физическое и эмоциональное состояние
- истощение центральной нервной системы
- нарушение сердечного ритма в виде увеличения частоты сердечных сокращений.
- постоянная боль в мышцах и связках
- ослабление иммунной системы
- появления различных заболеваний.
- травмы различной степени тяжести

Нередки случаи, когда спортсмены начинают прибегать к использованию фармакологических препаратов, ввиду отсутствия результатов и сильной перетренированности. Идет оттеснение на второй план целенаправленного тренировочного плана и необходимого для организма отдыха запрещенными добавками.

В данной статье мы разберем поэтапно основные процессы, которые происходят в организме в результате тренировочного процесса и какой стратегии придерживаться спортсмену для улучшения его показателей. Одной из важнейших задач спортсмена при тренировках с отягощением является построение мышечной массы и рост силовых показателей.

Рост силы связан с совершенствованием процессов управления активности мышц, либо с ростом числа миофибрилл в мышечных волокнах. [2].

Увеличение плотности миофибрилл влечет за собой увеличение поперечника мышечных волокон. Учитывая, что у подготовленного спортсмена в поперечнике МВ в большей степени находятся миофибриллы, то ключевым моментом наращивания мускулатуры будет их увеличение в числовом эквиваленте. Отсюда следует и увеличение силовых показателей.

При одинаковом уровне тренированности люди большего веса могут проявлять большую силу. [1].

Для того, чтобы предостеречь спортсменов от перетренированности и появлению негативных последствий для организма, для начала необходимо разобрать факторы мышечного роста. В спортивной науке их четыре.

Первым фактором мышечного роста является наличие необходимого количества аминокислот в клетке. Минимальное количество потребляемого белка животного происхождения для спортсменов, занимающихся тяжелой физической нагрузкой должно быть не менее 1.8 грамм на один килограмм их веса в сутки. Принимать аминокислоты перед тренировкой нет необходимости ввиду того, что запас аминокислот в тканях образуется постепенно и имеет накопительный эффект. Синтез белка идет после силовой тренировки несколько дней. Ввиду цикличности тренировочного процесса, прием аминокислот необходимо выполнять ежедневно. Основное количество аминокислот поступает в наш организм с пищей богатой белками. Если организм не получает необходимое количество аминокислот из пищи, спортсменам рекомендуется добавлять их в виде пищевых добавок.

Вторым фактором мышечного роста является повышенная концентрация свободного креатина (Кр) в мышечных волокнах. [7].

Накопление в организме Кр в саркоплазматическом пространстве увеличивает метаболизм в клетке. При тяжелых физических нагрузках в саркоплазме начинает накапливаться Кр. В результате чего, часть Кф начинает включаться в обеспечение энергией ядра клетки, активизируя все процессы в ней на более высоком уровне.

Креатин поступает в наш организм с пищей, а также вырабатывается организмом из аминокислот, после чего разносится кровью и запасается в мышечных волокнах. Поэтому нет необходимости получать норму креатина из пищевых добавок. Но как правило для достижения высокой концентрации в мышцах, спортсмены используют ежедневный прием креатина в качестве пищевой добавки, ввиду его крайне высокой эффективности.

Третьим фактором мышечного роста является повышенная концентрация ионов водорода. Повышение концентрации ионов водорода вызывает лабильзацию мембран, (увеличение размеров пор в мембранах, что ведет к облегчению проникновения гормонов в клетку), активизирует действие ферментов, облегчает доступ гормонов к наследственной информации, к молекулам ДНК. В ответ на одновременное повышение концентрации Кр и H^+ интенсивнее образуется РНК. [6].

Накопление рибосом во время выполнения физических нагрузок происходит более активно, нежели в дни отдыха. Анализ данной информации показывает, что рост мышц происходит лучше именно в период нагрузки. Важным моментом является то, что спортсмены должны тщательно регулировать нагрузку во время тренировки и не допускать чрезмерного закисления мышц. Благоприятными условиями для роста МВ будут те условия,

в которых уровень анаболизма будет выше катаболизма.

Четвертым и наиболее важным из всех факторов в наборе мышечной массы спортсмена является уровень анаболических гормонов. Чем он выше, тем быстрее и качественнее проходит синтез миофибрилл в клетке. Весь процесс происходит при физиологическом стрессе, который испытывает организм при предельных нагрузках. Максимальный выброс гормонов происходит тогда, когда спортсмен выполняет упражнение в отказ. Количество отказных подходов в упражнении должно подбираться исключительно под каждого спортсмена отдельно в зависимости от его физических данных и тренировочного стажа. В процессе физического нагружения мышц, анаболические гормоны начинают поступать внутрь клетки и остаются внутри нее. В результате появляются новые структуры, которые имеют важное участие в синтезе белковых структур.

Перечисленные факторы роста являются ключевыми в построении мышечной массы. Но для достижения максимальных результатов и постоянной положительной динамики в прогрессе спортсмена крайне важно учитывать и другие условия в тренировочном процессе.

Одним из важнейших факторов, определяющих силовые качества человека, является состав (композиция) мышц. [5].

Медленные и быстрые мышечные волокна, которые присутствуют у спортсменов в разном процентном соотношении должны тренироваться разными упражнениями и разными методиками. Физическая работа любого типа (силовая, аэробная или смешанная) может привести к незначительной трансформации быстрых волокон в медленные. [3].

Для активации БМВ и максимальной гипертрофии необходимо выполнять упражнения с учетом условий:

- с максимальной интенсивностью (70–80% от одно повторного максимума).
- выполнение упражнения происходит до отказа. Т.е. до истощения запасов Кф и невозможности технически правильно выполнять упражнение.
- количество подходов за тренировку от 5 до 10.
- соблюдение интервала отдыха: 5 минут – активный отдых, 10 минут – малоактивный.
- отдых между продолжительными интенсивными тренировками на рабочую группу мышц через 7–10 дней

Методы гиперплазии миофибрилл в ММВ похожи на методы для БМВ, но имеют ряд существенных отличий:

- упражнения выполняются в статодинамическом режиме т.е. без расслабления тренируемых рабочих мышц. Вес снаряда в диапазоне 30–40% от максимальных значений.
- количество подходов на мышечную группу не более 15, при этом цикл не более пяти подходов подряд. Между циклами делается отдых до 5 минут.

– упражнение выполняются в режиме 30/30 либо 40/40 – где первая цифра является время под нагрузкой, вторая – отдых.

Тренировки, направленные на гиперплазию миофибрилл ММВ и БМВ не следует выполнять перед тренировками аэробной направленности. [2].

Данное ограничение связано со снижением гликогена в печени спортсмена. В большинстве случаев тренировки с отягощениями являются очень интенсивными и продолжительными, в результате чего запасы гликогена быстро истощаются. А при его отсутствии организм начинает использовать аминокислоты, что крайне негативно отражается на конечном результате. Наиболее правильным выходом из данной ситуации является разделение аэробной и анаэробной тренировки по дням недели, либо прием углеводного изотоника в жидком виде, позволяющего компенсировать затрачиваемую энергию.

Вывод: для того, чтобы спортсмены постоянно прогрессировали и не сталкивались с негативными последствиями перетренированности и других факторов, автором рекомендуется ряд правил:

1. За кисление мышечных волокон не должно быть в избытке. Благоприятными условиями для роста МВ будут те условия, в которых уровень анаболизма будет выше катаболизма. Рекомендуется не превышать более 2–3 отказных подходов на одну группу мышц за одну тренировку.
2. В первую очередь тренировать те мышцы, гипертрофия которых является первостепенной целью. Так как вначале тренировки запас аминокислот в мышечных волокнах находится на максимальном уровне и процесс синтеза РНК и аминокислот будет проходить максимально быстро.
3. Распределять упражнения по дням таким образом, чтобы тренировка на одну мышечную группу выполнялась не более 1–2 раз в неделю. Примеры распределения тренировки мышечных групп по дням недели: Понедельник – грудь, вторник – бицепс, трицепс и дельты, среда – аэробная нагрузка до 60 минут, четверг – спина, пятница – квадрицепс и бицепс бедра, суббота и воскресенье – выходной день
4. Для обеспечения процессов суперкомпенсации активный тренировочный режим продолжать не более четырех недель, после чего дать организму отдохнуть 7–10 дней, выполняя исключительно тонизирующие упражнения с 2–4 подходами к снаряду.
5. Варьировать тренировки с учетом мышечных волокон по неделям. Например, первая неделя – тренировка БМВ, вторая неделя – тренировка на ММВ.
6. Соблюдать правильность выполнения упражнения с точки зрения биомеханики. В случае несоблюдения техники выполнения упражнения у спортсмена будут задействоваться смежные группы мышц и дополнительно нагружаться связки и сухожилия, что влечет за собой

вероятность получения тяжелой травмы. Сразу же отказывайтесь от любого упражнения, которое причиняет вам хотя бы легкую боль: снижайте вес на 25–30% и старайтесь поднять снаряд снова, постепенно наращивая его массу. [4].

7. Выполнять контроль отдыха на тренировке с помощью секундомера и пульсометра. Отдых между подходами должен составлять от 30 секунд до 10 минут, в зависимости от тренируемых мышечных волокон и физического состояния спортсмена (восстановление дыхания и сердечного ритма).
8. Необходимо добавить в рацион питания достаточное количество белка, для восстановления организма после тренировочного процесса. Минимальное количество 1.8 грамм на один килограмм веса спортсмена.
9. Восполнять организм необходимым количеством креатина из пищи или пищевых добавок. Норма креатинина в крови должна контролироваться анализами. От 18-ти до 60-ти лет: для мужчин 80–115 мкмоль/л, для женщин от 50 до 100 мкмоль/л.
10. Соблюдать питьевой режим в течении дня и во время тренировки во избежание обезвоженности и сгущения крови.
11. Выполнять прохождение медицинской комиссии каждые полгода с обязательной сдачей крови, мочи и прохождении электрокардиографии, для отслеживания состояния здоровья тренирующегося.

Таким образом базисом системы построения эффективного и безопасного тренировочного процесса является оптимальная нагрузка, знание устройства организма, знание факторов мышечного роста и силовых показателей, а также гибкий и постоянно корректируемый тренером план занятий с учетом физиологических данных и поставленных задач.

Литература

1. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1970.– 200с.
2. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры.– 2-е изд. – М.: ТВТ Дивизион, 2009. –192с.
3. Семенова Е.А., Хабибова С.А., Борисов О.В., Генерозов Э.В., Ахметов И.И. Вариабельность структуры ДНК и состав мышечных волокон человека // Физиология человека.– 2019. – том 45, № 2, 128–136 с.
4. Вейдер Д. Строительство тела по системе Джо Вейдера. – М.: Физкультура и спорт, 1992.– 112с.
5. Николаев А.А., Семенов В.Г. Развитие силы у спортсменов. – М.: Спорт, 2019–208с.
6. Селуянов В.Н., Сарсания С.К. Принципы построения силовой тренировки // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. 1988. -М., т. 2, с. 39–49.

7. Волков Н.И. Биоэнергетика напряженной мышечной деятельности человека и способы повышения работоспособности спортсменов // Дисс. док. биол. наук. – М., НИИНФ, 1990. –101с.

Topical issues in weight training for athletes in the recruitment of muscle mass and the growth of strength indicators

Petrov D.V.
Elite PRO IFBB

The article is devoted to the study of the main mistakes of athletes when exercising with weights in gyms. Due to the rapidly growing popularity of the fitness industry in recent years, this problem is extremely relevant for both beginners and professional athletes. The consequences of the wrong choice of the training plan and rest between trainings when gaining muscle mass and increasing the strength indicators of athletes are given. The four main factors of muscle growth known in modern science are noted, and the relationship between muscle mass and strength is shown. The article explains the processes that occur in our body and muscle fibers during physical activity and while observing a number of key factors. The topic of the genetic component of athletes is revealed, since each person at birth has a certain type of physique and has a certain composition of muscles, in connection with which there is a need to use

various methods of the training process for both fast and slow muscle fibers. Based on all the factors that can affect the performance of athletes when engaging in strength training, the author proposes compliance with a number of rules, thanks to which the training system will be as effective and safe as possible.

Keywords: fitness, muscles, strength, muscle fibers.

References

1. Zaciorskij V.M. The physical qualities of the athlete. – M.: Physical education and sports, 1970. – p.200.
2. Selujanov V.N. Health-improving physical culture technology.– № 2. – M.: TBT Division, 2009. – p.192.
3. Semenova E.A., Habibova S.A., Borisov O.V., Generozov Je.V., Ahmetov I.I. Variability of DNA structure and composition of human muscle fibers // Human physiology.– 2019. – vol. 45, № 2, p.128–136.
4. Vejder D. Joe Weider's body construction. – M.: Physical culture and sports, 1992. – p.112.
5. Nikolaev A.A., Semenov V.G. Strength development in athletes. – M.: Sport, 2019 –p. 208.
6. Selujanov V.N., Sarsanija S.K. The principles of building strength training // Jubilee collection of works of scientists RGAFK, dedicated to the 80th anniversary of the academy. 1988. -M., vol. 2, p.39–49.
7. Volkov N.I. Bioenergetics of intense muscular activity of a person and ways to improve the performance of athletes // Diss. doc. biol. sciences. – M., NIINF, 1990. – p.101.

Изучение и анализ современных данных в области моделирования процесса профессиональной подготовки будущих педагогов

Груздова Инна Викторовна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методик преподавания
Тольяттинского государственного университета
E-mail: gruzdovaiv@mail.ru

В статье рассматривается метод моделирования педагогических систем, раскрывается роль моделирования в исследовании образовательного процесса в вузе, изучены и проанализированы теоретические положения, характеризующие сущность моделирования как метода познания закономерностей процесса профессиональной подготовки будущих педагогов, проведен анализ типологии педагогических моделей, дана характеристика апостериорной модели и раскрыты условия практикоориентированной подготовки будущих педагогов.

Современная подготовка будущих педагогов в вузе ориентирована на обновление образовательного процесса за счет апостериорной составляющей, что предполагает перенос акцента в представлении обучающимся знаний в готовом виде на поиск и самостоятельное применение знаний в практической деятельности проблемного характера. Такая стратегия обучения требует переосмысления принципов, содержания, форм подготовки будущего педагога. Моделирование современной профессиональной подготовки педагога должно основываться на преемственности общенаучного подхода в разработке педагогических моделей и осуществляться с учетом инновационных тенденций в построении общепрофессионального и педагогического образования. Проведенный в статье анализ данных в области моделирования позволяет выделить актуальные проблемы и подходы к решению вопроса подготовки педагога к профессиональной деятельности в современной школе.

Ключевые слова: моделирование, типы моделей, апостериорная модель подготовки.

Универсальный характер и огромный потенциал исследовательских возможностей позволяют отнести моделирование к одному из ведущих методов современного научно-педагогического исследования. Названный метод применим в изучении разнообразных аспектов педагогического процесса, предоставляет возможность отразить в виде модели, формализованным образом все его сущностные характеристики.

В Большом энциклопедическом словаре (2004) понятие «моделирование» определяется как процесс исследования объектов познания, который осуществляется посредством создания моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов с целью уточнения их характеристик, а также для рационализации способов их построения.

В Психолого-педагогическом словаре [1] моделирование трактуется как метод познания и преобразования мира, универсальная форма познания, применяемая в научных целях в разнообразных сферах деятельности.

В отдельных научных источниках моделирование трактуется как специфический метод исследования, в других – моделирование называется процессом.

Модельный подход изучения действительности рассматривался в связи с исследованием целостного педагогического процесса в работах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистого. В теории сложилось единое понимание процесса моделирования как способа выявления закономерностей педагогической системы, ее структуры, точек роста, что в итоге позволяет более точно прогнозировать динамику развития. В работах теоретически обоснована идея о том, что моделирование не столько позволяет расчленить педагогический процесс на составляющие компоненты, сколько систематизировать их для более эффективного функционирования целостной педагогической системы. В связи с этим в современных исследованиях [2, 3, 4, 5] широко используется термин «педагогическое моделирование», целью которого является создание объекта, который отражал бы особенности реальной педагогической системы в компонентах искусственного объекта – педагогической модели.

Исследователи И.Б. Игнатова, Е.А. Покровская [6] раскрывают вопросы моделирования педагогического процесса профессиональной подготовки, опираясь на положение о том, что моделирование как метод исследования позволяет получить более точные представления о реальном устройстве протекающих процессов. Исследование педагогических объектов, по мнению Е.А. Лодатко [7], осуществляется путем моделирования их существенных характеристик, реальных условий протекания и функционирования. Сам процесс моделирования определяется установкой на то, для чего необходимо моделирование. Наиболее информативными для характеристик моделирования выделены понятийные, процессуальные, структурно-содержательные, результативные и концептуальные характеристики учебно-воспитательного процесса образовательной организации.

А.Н. Дахин [3] рассматривает моделирование в качестве самостоятельного направления исследования педагогических процессов. Отмечается универсальная часть педагогического моделирования, в содержание которой включена аксиоматика, проблемное поле, сформулированное на базе педагогического опыта, фиксируются выведенные из опыта педагогические закономерности, обогащающие теорию вопроса.

С.М. Годник [8] рассматривает основу моделирования – научную концепцию, нацеленную на достижение конкретных целей. С точки зрения ученого, моделирование представляет собой аналитику системной сущности процесса, которая должна опираться на теоретико-методологическую основу отображения системной реальности. А.О. Зязин [9] описывает более широкий круг условий моделирования педагогического объекта: моделирование осуществляется на основе педагогических концепций и фундаментальных положений педагогики, также должны быть учтены основные законы познания, средства деятельности, реальная педагогическая норма, кроме того могут быть использованы данные из смежных областей знания.

Условия функционирования педагогических систем могут быть вариативны и многофункциональны, поэтому моделирование и его результаты в виде педагогической модели выступают в качестве теоретического и концептуального инструмента исследования, а также разработки педагогической системы или процессов.

В ряде научных работ процессы моделирования рассматриваются в качестве теоретического обобщения педагогической идеи. Позиция С.О. Груниной [10] основана на концептуальном моделировании воспитательной системы с опорой на традиционные и инновационные положения в вопросах формирования личности будущего педагога. С одной стороны, как отмечает автор статьи, подобная система должна предоставлять возможность варьирования воспитательной практики, с другой – строится на соответствующем учете всех сторон современного социального развития. Процесс формирования личности будущего педагога в та-

кой модели предполагает необходимость разработки условий активизации факторов профессиональной направленности, ценностной ориентированности, социальности, использование потенциала саморазвития и самоуправления.

В работе И.В. Непрокиной [11] содержательно представлен методологический компонент проектируемой модели, который призван раскрывать основные подходы к процессу моделирования профессиональной подготовки будущих педагогов. Автор высказывает мысль о необходимости системного подхода в качестве методологического основания в исследовании педагогических систем. Объект исследования – сложная открытая система, деятельность которой определяется целью, служащей основой её объединения. Отдельные компоненты педагогической системы связываются целью обучения, что определяет их рассмотрение с учетом субъектов учебного процесса, разнообразных методов, форм и средств.

Именно компетентный подход, по мнению автора, позволяет сосредоточить обучающегося на овладении в комплексе отдельными знаниями и умениями. При таком подходе цель образования сориентирована в наибольшей степени на ситуацию профессиональной деятельности, что дополняет, углубляет и расширяет традиционный подход в педагогическом процессе и приближает его к реальным требованиям практической деятельности.

Деятельностный подход формирует практические умения на основе учебной информации, выступающей в данном случае инструментом, позволяющим выполнять профессиональную деятельность.

Практико-ориентированный подход имеет целью в технологии обучения практический результат, что и определяет направленность всего процесса обучения.

Е.А. Бурдуковская [2] включает в процесс педагогического моделирования систематизацию, осмысление, продуцирование идей, касающихся содержания выстраиваемого пространства, исчерпывающих направлений деятельности. В процессе моделирования предполагается отразить цели формирования и развития социокультурной среды, определить её субъекты, а также спроектировать виды деятельности, охватывающие все субъекты и отношения, выработать средства, методы формирования среды и её управления.

Педагогическое моделирование в работе И.П. Золотухиной [12] рассматривается в качестве изменяющегося и требующего постоянной организации процесса. Определение, обоснование, экспертиза, представляемые способы решения, с которыми связано моделирование, способствуют, по мнению автора, повышению эффективности педагогической практики. Объектом моделирования являются структурные компоненты систем или же сами системы различного уровня, подвергаемые исследованию в тесной взаимосвязи с системой в целом.

В исследовании Т.А. Лукишиной [13] моделирование применяется с точки зрения условий раз-

работки критериев и уровней качества формирования патриотических установок личности, что должно обеспечивать ценностно-смысловую направленность в социокультурном развитии личности. Автор представляет социокультурное моделирование процесса формирования патриотических установок личности в виде управления взаимодействием системообразующих компонентов, представленных в моделях. Данный процесс успешно протекает путем интеграции социокультурной сферы и системы экспертной оценки качества в деле формирования патриотических установок каждого индивида.

В работе Н.А. Нефедовой моделирование характеризуется как комплексный социально-педагогический метод совершенствования системы профессиональной подготовки студентов среднего и высшего образования. Выделяются основы эффективного педагогического моделирования процесса подготовки педагогических кадров, среди которых системность, научность, информатизация, профессиональная направленность, соотношение теоретического и практического характера обучения будущих педагогов и др.

И.Ф. Исаева и Е.И. Ерошенко рассматривают моделирование в качестве теоретического (содержательного) обобщения. По мнению авторов, модель представляет теоретическую конструкцию, в которой сведены компоненты и связи, нацеленные на формирование профессионально-ценностной установки будущего специалиста. М.В. Ядровская [5] рассматривает моделирование как эффективный способ активизации учебно-познавательной деятельности. Педагогическая модель, по описанию автора, учитывает особенности специальности, дидактические условия обучения, связанные с формированием профессиональных компетенций обучающихся, и должна быть ориентирована на конкретные функции, которые определяются целями ее создания.

Авторы учебного пособия для вузов «Введение в системный анализ» И.Ф. Перегудов, Ф.П. Тарасенко [14] описывают типологию существующих в науке моделей. На основании направленности потоков информации авторы выделяют познавательные модели, которые отражают существующие в реальном мире и прагматические модели, отражающие не существующее, но желаемое и достижимое; статические («моментальная фотография» объекта) и динамические модели, которые отражают процесс изменения состояния объекта; абстрактные и материальные модели. Абстрактные выступают как идеальные конструкции, базирующиеся на мышлении, представляющие собой языковые конструкции, созданные средствами *естественного языка*, «*профессиональных*» языков или *искусственных*, в том числе *формализованных*. Материальные модели основаны на принципе подобия реальным конструктам. Подобие может быть прямым, косвенным и установленным на основе соглашения. В книге описаны знаковые модели, которые основываются на использовании знаков и сигналов.

Л.С. Гринкруг, Б.Е. Фишман [15] раскрывают суть понятия «модель развития педагогического объекта» посредством совокупности элементов, позволяющих путем их реализации обновить личностно-развивающее пространство вуза, что способствует обеспечению субъектно-личностного развития всех участников данного образовательного процесса. На основании анализа диссертационных исследований (С.В. Бондаренко (2005), Н.Н. Ершова (2016) М.Н. Лебедева (2013), Л.Л. Романова (2015), А.А. Сивухин (2015), Н.Г. Щербанева (2003) и др.) можно выделить примерную структуру педагогической модели. Обобщенно в ней могут быть представлены такие компоненты образовательного процесса, как:

- 1) цель, которая исходит из источника и способа ее постановки;
- 2) содержание;
- 3) технологии, адекватные решению поставленных задач на основании обозначенной цели;
- 4) субъекты обучения, их статус и взаимоотношения;
- 5) осуществляемые средства методической системы.

Модель может отражать информационные, психологические, коммуникативные стороны образовательного процесса, в качестве параметров включаются принципы, условия, характеризующие моделируемый учебный процесс, а также представляются результаты, порядок контроля, кратко формулируется эффективность применяемых средств, методов, технологий и иных обстоятельств протекания педагогического процесса.

Е.А. Лодатко [16] дает описание типов педагогических моделей – содержательных, структурных и функциональных. Первый тип нацелен на раскрытие свойств, признаков и характеристик педагогического объекта, второй – на описание его структуры, реализуемой через связи, характерные компоненты, и третий, функциональный тип представляет объект с учетом педагогически значимых функций.

Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой [17] представлены характеристики педагогических моделей (структурно-функциональной, организационной, процессной), описаны содержание и структура разных типов моделей, их функции, отличительные черты.

Первый тип модели – структурно-функциональной – предназначен для выражения связи строения объекта изучения с его функциями. Вторым типом – организационным – связан с исследованием педагогического процесса с точки зрения отношений субъекта и его полномочий в этом процессе. Данный тип модели предполагает необходимость представления организационных единиц и описания координационных механизмов их взаимодействия. И третий – процессный тип модели, как считают авторы статьи, позволяет раскрыть содержание педагогических феноменов, представленных в определенной последовательности состояний, описываемых в процессно-деятельностных категориях.

В исследовании Н.В. Гафуровой [18] выделяют типы моделей педагогического процесса на основании цели образования, которая рассматривается как системообразующий элемент; ориентация структурных элементов модели на ее цель является в исследовании методологическим принципом построения педагогической модели. Ценность проведенного исследования заключается в теоретическом обосновании моделирования вариативных интегральных педагогических моделей.

Анализ исследований показывает, что моделирование образовательной деятельности требует глубокого осмысления теории вопроса и обоснования способов реализации новых идей, что побуждает исследователей к поиску новых типов моделей подготовки педагогов с учетом современных требований, предъявляемых к образованию.

В.А. Тестов в своей работе обращается к понятию «мягкой» педагогической модели, которую характеризует с позиции гибкого управления учебным процессом посредством советов и рекомендаций

В работе И.И. Циркун [19], посвященной вопросам модернизации педагогического образования, отмечается, что традиционный образовательный процесс в вузе содержит ряд противоречий, что не позволяет в полном объеме сделать его успешной жизненной и профессиональной стратегией. В качестве альтернативы выделяется апостериорная модель построения процесса профессиональной подготовки будущих педагогов, суть которой в актуализации продуктивной самостоятельной учебной деятельности студентов, предполагающей «открытие» и конструирование ими профессионального знания, создание в вузе резонансной образовательной среды. Реализация апостериорной модели требует выполнения ряда правил, таких как столкновение с противоречивой практикой образования, организация индивидуального опыта по разрешению противоречий и конфликтов, возможность привлечения дополнительной информации для разрешения возникающих трудностей на практике и в процессе обучения, необходимость формулирования обобщенных знаний и выводов на основании логических умозаключений.

На основе анализа и обобщения исследований, связанных с разработкой процессов моделирования и создания инновационных моделей подготовки будущих педагогов, И.В. Руденко и А.А. Ошкина [20] предлагают апостериорную модель как структурную и функциональную составляющую профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. Авторы отмечают, что для совершенствования профессиональной подготовки в вузе необходимо расширить направление, связанное с интенсивным применением апостериорной составляющей. Подготовка будущих педагогов на основе активизации личностно значимого опыта профессиональной деятельности предполагает интеграцию научно-методического сопровождения, с включением современных информаци-

онно-коммуникативных технологий, обучение алгоритму решения сложных противоречивых задач, применение различных технологий и стратегий обучения при доминировании сотрудничества и творчества студентов, педагогов и наставников.

Выводы. Анализ исследований в области моделирования педагогических систем и процессов подтверждает объективную универсальность данного метода в профессиональной теории и практике обучения. Моделирование позволяет исследователю объединять эмпирическое и теоретическое знание и на этой основе выстраивать логические конструкции в создаваемой им модели.

Изучение типологии педагогических моделей создает теоретическую основу для понятийной и инструментальной базы педагогики в области моделирования образовательной деятельности вуза в целях эффективного совершенствования подготовки будущих профессионалов педагогической деятельности. Апостериорная составляющая современного образовательного процесса, связанного с обновлением содержания педагогического образования и подготовкой будущего педагога, достаточно вариативна. Моделирование образовательного процесса, нацеленного на инновационную подготовку будущих педагогов, может при определенных условиях стать мощным инструментом формирования профессиональной компетентности будущего педагога и достижения высокого уровня профессионализма с учетом современных требований, предъявляемых к профессии. Разработка моделей подготовки педагогических кадров, направленных на стимулирование потребности к самостоятельной познавательной деятельности по приобретению индивидуального педагогического опыта и формированию профессиональной компетентности, является одним из приоритетных направлений в педагогическом образовании.

Литература

1. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рацевич Е.С. Минск: «Современное слово», 2006. 928 с.
2. Бурдуковская, Е.А. Социокультурная среда вуза как объект педагогического моделирования // Теория и практика общественного развития. 2011. № 8. С. 154–156.
3. Дахин, А.Н. Модели и цели общего образования // Школьные технологии. 2012. № 3. С. 28–33.
4. Землянская, Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. 2013. № 3. С. 35–43.
5. Ядровская, М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139–143.
6. Игнатова, И.Б., Покровская, Е.А. Моделирование процесса профессиональной подготовки студентов в вузах социокультурной сферы на принципе дуальной системы обучения // Вестник Тамбовского университета. Се-

рия Общественные науки. Выпуск 3 (3). 2015. С. 63–69.

7. Лодатко, Е.А. Когнитивные метафоры и кластеризация в педагогическом моделировании // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 146–150.
8. Годник, С.М. О методе концептуального моделирования вузовского педагогического процесса на основе объектно-субъектного преобразования личности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2009. № 1. С. 439–59.
9. Зязин, А.О. Практическая направленность методологии педагогики: педагогическое конструирование // Вопросы методологии и методики формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов. Челябинск, 1990. С. 62–63.
10. Грунина, С.О. Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2 (5). С. 73–76.
11. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 61–64.
12. Золотухина, И.П. К вопросу о педагогическом моделировании здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения // Совет ректоров. 2013. № 6. С. 73–76.
13. Лукишина, Т.А. Социокультурное моделирование процесса формирования патриотических установок личности: автореф. дисс. канд. пед. наук. Казань, 2017. 20 с.
14. Перегудов, И.Ф., Тарасенко, Ф.П. Введение в системный анализ: Москва: Высшая школа, 1989. 76 с.
15. Гринкруг, Л.С., Фишман, Б.Е. О моделировании механизма развития педагогических объектов // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 4. С. 95–101.
16. Лодатко, Е.А. Типология педагогических моделей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1(16). С. 126–128.
17. Яковлев, Е.В., Яковлева, Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 136–140.
18. Гафурова, Н.В. Моделирование педагогического процесса интеллектуально-личностного развития учащихся автореф. дисс. докт. пед. наук. Красноярск, 2005. 44 с.
19. Цыркун, И.И. Культурно-психологический концепт развития содержания педагогического образования и модернизации педагогического процесса // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2008. № 6. С. 20–24.

20. Руденко, И.В., Ошкина, А.А. Проектирование апостериорной модели профессиональной подготовки будущих педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2000. Т. 9. № 2. С. 225–229.

Study and analysis of modern data in the field of modeling the process of professional training of future teachers

Gruzdova I.V.
Togliatti state University

The article considers the method of modeling pedagogical systems, reveals the role of modeling in the study of the educational process in higher education, reveals the theoretical provisions that characterize the essence of modeling as a method of learning the regularities of the process of professional training of future teachers, analyzes the typology of pedagogical models, describes the a posteriori model, and reveals the conditions for training future teachers.

The modern process of training future teachers is focused on updating the pedagogical process at the expense of the a posteriori component, which involves shifting the emphasis in presenting students with knowledge in the ready form of knowledge to their independent search and independent application in practical activities of a problematic nature. This training strategy requires a rethinking of the principles, content, and forms of training of the future teacher. Modeling of modern professional training of a teacher should be based on the continuity of the General scientific approach in the development of pedagogical models and be carried out taking into account innovative trends in the construction of General professional and pedagogical education. The analysis of modern data in the field of modeling carried out in the article allows us to identify current problems and approaches to solving the issue of preparing a teacher for professional activity in a modern school.

Keywords: modeling, types of models, a posteriori model of preparation.

References

1. Psychological and pedagogical dictionary / Comp. Racewicz E.S. Minsk: "The Modern word", 2006. 928 p.
2. Burdukovskaya E.A. Socio-cultural environment of the University as an object of pedagogical modelling // Theory and practice of social development. 2011. No. 8. Pp. 154–156.
3. Dakhin, A.N. Models and goals of General education // School technologies. 2012. No. 3. Pp. 28–33.
4. Zemlyanskaya, E.N. Modeling as a method of pedagogical research // The teacher of the XXI century. 2013. No. 3. Pp. 35–43.
5. Yadrovskaya, M.V. Models in pedagogy // Bulletin of the Tomsk state University. 2013. No. 366. Pp. 139–143.
6. Ignatova, I. B., Pokrovskaya, E.A. Modeling of the process of professional training of students in higher education institutions of the socio-cultural sphere on the principle of a dual system of education // Bulletin of Tambov University. Social science series. Issue 3 (3). 2015. Pp. 63–69.
7. Lodatko, E.A. Cognitive metaphors and clustering in pedagogical modeling // Vector of TSU science. Series: Pedagogy, psychology. 2013. No. 3. Pp. 146–150.
8. Godnik, S.M. On the method of conceptual modeling of the University pedagogical process based on the object-subject transformation of personality // Bulletin of the Voronezh state University. Series: Problems of higher education. 2009. No. 1. Pp. 439–59.
9. Zyazin, A.O. Practical orientation of the methodology of pedagogy: pedagogical construction // Questions of methodology and methods of forming scientific concepts in school and University students. Chelyabinsk, 1990. Pp. 62–63.
10. Grunina, S.O. Axiological and structural approaches to modeling the educational system of a pedagogical University // Vector of science of Tolyatti state University. 2011. No. 2 (5). Pp. 73–76.
11. Neprokina, I. V. modeling Method as the basis of pedagogical research // Theory and practice of social development. 2013. No. 7. Pp. 61–64.

12. Zolotukhina, I.P. On the issue of pedagogical modeling of the health-saving space of an educational institution // Council of rectors. 2013. No. 6. Pp. 73–76.
13. Lukishina, T. A. socio-Cultural modeling of the process of forming Patriotic attitudes of the individual: autref. Diss. Cand. PED. science. Kazan, 2017. 20 p.
14. Peregudov, I. F., Tarasenko, F.P. Introduction to system analysis: Moscow: Higher school, 1989, 76 p.
15. Grinkrug, L. S., Fishman, B. E. on modeling the mechanism of development of pedagogical objects // Humanities research in Eastern Siberia and the far East. 2010. No. 4. Pp. 95–101.
16. Lodatko, E. a Typology of pedagogical models// Vector of TSU science. Series: Pedagogy, psychology. 2014. No. 1(16). Pp. 126–128.
17. Yakovlev, E. V., Yakovleva, N.O. Model as a result of modeling the pedagogical process // Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University. 2016. No. 9. Pp. 136–140.
18. Gafurova, N.V. Modeling of the pedagogical process of intellectual and personal development of students: autref. Diss. .. Doctor of Pedagogical Sciences. Krasnoyarsk, 2005.44 p.
19. Tsyrukun, I.I. Cultural-praxiological concept of development of the content of pedagogical education and modernization of the pedagogical process // Education through life: continuing education for sustainable development. 2008. No. 6. Pp. 20–24.
20. Rudenko, I. V., Oshkina, A.A. Designing a posteriori model of professional training of future teachers // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2000. Vol. 9. No. 2. Pp. 225–229.

Педагогические условия развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива

Бирюкова Наталья Сергеевна,

канд. филол. наук, доцент кафедры режиссуры,
БУ ВО «Сургутский государственный университет»
E-mail: birikova.natalia@mail.ru

Шевкунов Александр Николаевич,

канд. пед. наук, заведующий кафедрой режиссуры,
БУ ВО «Сургутский государственный университет»
E-mail: a777n@mail.ru

Статья посвящена сложному педагогическому процессу – развитию речевой культуры молодого поколения в любительском театральном коллективе.

В России на сегодняшний день осознается падение нравственности подростков, речевой культуры, что означает смену ценностных ориентаций молодежи. Как следствие наблюдается значительное снижение уровня речевой культуры: стало модным употребление варваризмов, жаргонизмов, просторечий и бранной и ненормативной лексики; наблюдаются многочисленные нарушения в ударении; неместное употребление иностранных слов, что ведет к непониманию принятой информации; употребление сленга и грубой лексики с негативной эмоционально-экспрессивной окраской; огрубление речевого поведения, обращение на *ты* и по имени; неуважительное отношение к русскому языку; психологические зажимы, заикание и пр. В этой связи развитие речевой культуры стоит в одном ряду с фундаментальными проблемами психологии и педагогики, среди которых проблема педагогической запущенности, проблема социальной адаптации и реабилитации, проблема индивидуализации обучения и др. Учреждения дополнительного образования играют важную роль в формировании личности, развитии единой культуры, укреплении здоровья, в выборе специальности. Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в обосновании педагогических условий развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива.

Ключевые слова: речевая культура, педагогические условия развития речевой культуры, участники любительского театрального коллектива.

Введение

XXI век – это век информационной культуры, информатизации и цифровизации. Результаты исследований В.В. Грехнева, В.В., В.А. Григорьевой-Голубевой, В.Г. Зайцевой, А.П. Храмченко, А.П. Чудинова и др. свидетельствуют о том, что формирование общества происходит под воздействием средств массовой информации, телевидения, Интернета и пр., где наблюдается неудержимая свобода от норм и правил литературного языка, неразборчивость в использовании языковых средств, сознательное игнорирование морально-этических установок, словесная грубость, агрессия и т.д. Как следствие наблюдается значительное снижение уровня речевой культуры: стало модным употребление варваризмов, жаргонизмов, просторечий и бранной и ненормативной лексики; наблюдаются многочисленные нарушения в ударении; неуместное употребление иностранных слов, что ведет к непониманию принятой информации; употребление сленга и грубой лексики с негативной эмоционально-экспрессивной окраской; огрубление речевого поведения, обращение на *ты* и по имени; неуважительное отношение к русскому языку; психологические зажимы, заикание и пр. [1, 2].

Недостаточное внимание к решению этой проблемы в науке и практике привело к возникновению противоречия между необходимостью развития речевой культуры общества и недостаточной разработанностью в педагогике педагогических условий развития речевой культуры.

Ведущей идеей исследования является определение, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий по развитию речевой культуры в учреждениях дополнительного образования. Процесс развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- создание развивающей речевой среды в любительском театральном коллективе с учетом их индивидуальных особенностей (целенаправленный, планомерный, последовательный процесс педагогической деятельности. Он включает в себя не только организацию деятельности обучаемых по развитию речевой культуры, педагогический контроль и оценку достижений, но и разработку программно-методического обеспечения [3]);

- внедрение методов театральной педагогики в практику развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива (этюдный метод, метод действенного анализа, метод физических действий);
- разработка и применение практико-ориентированных развивающих упражнений по развитию речевой культуры участников любительского театрального коллектива (учебно-методическое пособие «Культура сценической речи: упражнения, тренинги, этюды» представляет собой подборку упражнений, направленных на: 1) тренировку техники дыхания, 2) формирование привычки правильно и красиво произносить гласные и согласные звуки, 3) правильное нормативное произношение слов и словосочетаний, 4) умение логически анализировать текст, 5) развитие культуры речевого общения, 6) раскрытие творческого потенциала студентов и участников любительских театральных коллективов [4]).

Реализация данных условий возможна при систематической, целенаправленной, планомерной, последовательной педагогической деятельности. Оптимально подобранные педагогические условия будут способствовать развитию речевой культуры участников любительского театрального коллектива. В этой связи необходимо подобрать такие формы, методы и средства педагогического воздействия, которые обеспечат реализацию содержания и достижение поставленных задач перед участниками любительского театрального коллектива.

Развитие речевой культуры – это целенаправленный процесс педагогической деятельности, который направлен на понимание языка, закрепление и совершенствование навыков владения нормами русского литературного языка, повышение культуры разговорной речи, с целью эффективного общения на всех уровнях и видах коммуникативного (интерперсонального, межличностного, группового, массового и др.) взаимодействия.

Под *развитием речевой культуры участников любительского театрального коллектива* мы понимаем целенаправленный процесс педагогической деятельности, направленный на положительную динамику изменения содержания компонентов (мотивационно-ценностный компонент (осознание роли речевой культуры в будущей своей профессии, мотивацию к её совершенствованию и развитию), когнитивный компонент (риторические (дикционные, орфоэпические, речеголосовые нормы) и лингвистические (порядок слов в предложении, правила употребления и сочетаемость слов) знания участников любительского театрального коллектива), деятельностный компонент (проявление коммуникативных навыков), рефлексивно-оценочный компонент (оценка собственной речевой деятельности)).

Любительские театральные коллективы существенно отличаются от профессиональных, так как не имеют специальных знаний и академиче-

ской подготовки, следовательно, развитие *речевой культуры участников любительского театрального коллектива имеет свои особенности*, к ним относятся организация, структура, содержание занятий, а также учет индивидуальных особенностей каждого участника любительского театрального коллектива:

- возрастной состав (возраст большинства информантов 17–20 лет, следовательно, выводы, которые сделаны по итогам данного исследования, относятся преимущественно к молодежной среде);
- гендерный состав (участниками любительского театрального коллектива являются в основном девушки (следует отметить, что специальное гендерное распределение ответов не проводилось, так как не входило в число задач исследования);
- образование (участники любительского театрального коллектива – это студенты БУ ВО «Сургутский государственный университет» Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, обладающие элементарными знаниями об ораторском мастерстве, актерской игре);
- социально-демографический состав (не работающие студенты, не женаты/не замужем, не имеющие детей (в настоящем исследовании не учитывался важный для некоторых экспериментов фактор «социальное происхождение» (например, этот фактор важен при изучении речевой культуры, где особенно значимы традиции семьи). Следовательно, выводы, которые сделаны по итогам данного исследования, относятся только к студентам. Во время проведения опытно-экспериментальной работы все испытуемые проживали в городе Сургуте. В связи со сложностью получения данных не систематизировались сведения о месте рождения респондентов, так как подобная характеристика не входила в задачи исследования. Не систематизировались и данные о том, какие школы (городские или сельские) закончили студенты, принявшие участие в опытно-экспериментальной работе);
- мотивация (учитывается внутренняя мотивация: желание выступать на сцене, желание общаться, развивать свои способности, нравится процесс перевоплощения; а также внешняя мотивация: желание, чтобы оценили друзья/знакомые/родственники);
- психические свойства личности (характер, темперамент, способности (артистичность, новаторство, непосредственность, организованность (время занятий в любительском театре ограничено, участник должен быть собранным, ответственным, уметь находить время), уровень саморегуляции, работоспособность);
- психические познавательные процессы (восприятие, объем и переключение внимание, память, воображение – продуктивность, оригинальность, творческие возможности, эмпатия);
- психические состояния (эмоции, чувства);
- взаимоотношения участников внутри любительского театрального коллектива;

– физиологические особенности (заикание, шепелявость) и т.д.

Молодежный открытый студенческий театр комедии «2-КОТА» был создан в 2011 году по инициативе кафедры режиссуры Сургутского государственного университета. Участники любительского театрального коллектива – это молодые инициативные люди, способные к реализации разнообразных художественно-творческих проектов. На счету Молодежного открытого студенческого театра комедии «2-КОТА» целый ряд мероприятий, направленных на различные сферы социальной среды. Наиболее значимые события:

- подготовка и показ спектаклей для взрослых: «Шум за сценой» по пьесе Фрейна Майкла «Театр», «Собачья дверца» по произведению К. Сергиенко «До свидания, овраг», «Три дюжины устриц» по пьесе Рэя Куни «Он, она, окно, покойник», «Живет такой парень» по рассказам В.М. Шукшина, «Завтра была война» по одноименной повести Б. Васильева;
- подготовка и показ детских новогодних спектаклей: «Золушка» по пьесе Евгения Шварца, «Тайна Снежной Королевы», «Все мыши любят сыр» по одноименной сказке Д. Урбана, «Шел по городу волшебник» по одноименной повести Ю. Томина и др.

Трансляция спектаклей проходит в школах и на театральных площадках г. Сургута, а также городах ХМАО – Югры. Участники любительского театрального коллектива принимали участие в конкурсном показе спектакля «Все мыши любят сыр» по одноименной сказке Д. Урбана на VI всероссийском межвузовском фестивале-конкурсе «TeArT – 2019», который прошел в г. Челябинске в 2019 году.

Проекты, над которыми работают участники любительского театрального коллектива получили поддержку от Фонда президентских грантов (подготовка и трансляция спектакля «Завтра была война» по одноименной повести Бориса Васильева, 2019) и правительства ХМАО – Югры (подготовка и трансляция полнометражного кукольного спектакля «Стая» по произведению Константина Сергиенко «До свидания, Овраг! Повесть о бездомных собаках», 2020).

Определяя качественные показатели любительской театральной деятельности, отметим, что за успехом стоит большая и трудоемкая работа организаторов – это и создание специфических условий, обеспечивающих трансформацию внешних реальных возможностей в личностные установки деятельности; формирование творческих задатков, развитие речевой культуры и способностей участников любительского театрального коллектива путем самоорганизации деятельности, овладения специальными умениями и навыками в условиях минимального, но достаточного материального обеспечения любительской театральной деятельности.

Исходя из вышесказанного работа по развитию речевой культуры участников любительского теа-

трального коллектива носит практико-ориентированный характер.

Создание развивающей речевой среды в любительском театральном коллективе с учетом их индивидуальных особенностей (*что является первым педагогическим условием развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива*) – это целенаправленный, планомерный, последовательный процесс педагогической деятельности. Он включает в себя не только организацию деятельности обучаемых по развитию речевой культуры, педагогический контроль и оценку достижений, но и разработку программно-методического обеспечения [3].

В этой связи нами разработано программно-методическое обеспечение дополнительной общеразвивающей программы «Речевая культура и сценическая речь» (далее по тексту Программа), которое включает в себя программу и учебно-методические материалы для ее реализации [4].

Программа представляет собой модифицированный вариант разноуровневого планирования образовательной деятельности в любительском театральном коллективе молодежного открытого студенческого театра комедии «2-КОТА». В основу содержания Программы заложена исследовательская работа в области изучения искусства звучащего слова кандидата педагогических наук, доцента Князькиной Н.Х. [5].

Программа относится к социально-педагогической направленности. Уровень освоения программы – общекультурный. Цель программы – развитие речевой культуры и сценической речи участников любительского театрального коллектива. Задачи программы: обучающие, развивающие, воспитывающие. Программа адресована обучающимся/студентам, возраст – 18–22 лет. При построении данной программы были учтены возрастные особенности обучающихся. Программа предлагается как элемент профориентационной работы и активизации интереса к гуманитарным дисциплинам. Принцип формирования группы: принимаются все желающие 18–21 лет, в том числе выпускники школ, проявляющие интерес к театральному искусству, а также желающие поступить на направление: Народная художественная культура, профиль: Руководитель любительского театра. Количество обучающихся: Программа рассчитана на групповую форму обучения в течение года по 10 человек в группе. Продолжительность образовательного процесса: рассчитана в соответствии с учебным планом на один год обучения, 120 часов. Режим занятий: 1 раз в неделю по 2 часа, продолжительность одного часа 45 минут. Форма обучения: групповая, индивидуальная. Программа разработана согласно требованиям нормативных документов.

Программа состоит из шести основных разделов (1. Техника речи – дикция; 2. Работа над рассказом от первого лица; 3. Постановка речевого голоса; 4. Работа над стихотворным произведением. Стихотворная речь; 5. Логика сценической

речи; 6. Работа над эстрадными речевыми жанрами). В Программу включены темы как теоретического, так и практического характера: артикуляционная гимнастика; упражнения на освобождение голоса от напряжения, на его развитие и укрепление; проговаривание чистоговорок, скороговорок, пословиц и поговорок; упражнения, развивающие фонационное дыхание, способствующие правильному звукоизвлечению и звукопроизношению; работа над текстом от первого лица; работа с описательной прозой/сказкой; чтение всех видов стихов; отработка дикционной выразительности; чтение монологов и эстрадных рассказов.

Обучение предполагает активное использование информационно-коммуникативных технологий как одного из средств, способствующих интенсификации и оптимизации учебного процесса, помогающего поднять интерес обучающихся к изучению предмета, реализовать идеи развивающего обучения, увеличить объем самостоятельной работы. Использование таких технологий способствует развитию логического мышления, формированию навыков самостоятельной работы, оказывает существенное влияние на мотивационную сферу учебного процесса, его деятельностную структуру.

Отличительными особенностями Программы является то, что она предусматривает обучение основам театрального искусства участников любительского театрального коллектива (не профессионалов) через систему знаний по речевой культуре и сценической речи, а развитие необходимых умений осуществляется посредством выполнения различного вида заданий, построенных на особенностях голоса (звучность, красота тембра, легкость, полётность, плавность, мелодичность и пр.), выразительности дикции, правил логики (речевые такты, паузы, знаки препинания, ударения) и т.д. Обучающимся предлагается узнать основы театрального искусства, побывать в роли актеров, проявить свои коммуникативные, творческие и ораторские способности через показы перед зрителями.

Ведущей формой организации обучения является групповая. Наряду с групповой формой работы осуществляется индивидуализация процесса обучения и применение дифференцированного подхода к обучающимся, так как в связи с их индивидуальными способностями, результативность в усвоении учебного материала может быть различной. Полезными в данном случае могут быть специальные задания и упражнения, выполняемые индивидуально. Дифференцированный подход поддерживает мотивацию к занятиям по развитию речевой культуры и способствует творческому росту обучающихся.

Способами определения результативности реализации данной Программы является осуществление контроля за работой обучающихся: текущий – проводится в ходе учебного процесса. Формами подведения итогов реализации данной Программы являются: практическая работа в группе,

рабочий показ, практический показ перед зрителями, участие в конкурсах, фестивалях и пр. В Программе представлены планируемые результаты (предметные, метапредметные, личностные); описано материально-техническое оснащение, куда входит специализированная аудитория с большим пространством, оснащение для групповых занятий (мебель: диван, лавочка, столы, стулья), театральные атрибуты, декорации, грим, костюмы, аудиотехника, осветительное оборудование, ширмы и пр.), а также инструменты и приспособления для изготовления костюмов и атрибутов; информационные источники: литература для педагога и литература для обучающихся. Требования к структуре дополнительных общеразвивающих программ выдержаны.

Работа по развитию речевой культуры участников любительского театрального коллектива предполагает внедрение методов театральной педагогики в практику обучения (*что является вторым педагогическим условием развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива*).

Этюдный метод. Этюдный метод предложил К.С. Станиславский в 1905 году. Этюд – это воплощение определённого задания в целях простейшего драматического вымысла, воспроизведение определённого эпизода из настоящей жизни в сценическую. Этюдные работы – это постижение творческих законов и органической природы, спонтанная разработка мизансцены, проба артиста войти в роль без заготовленного заранее режиссерского замысла. С помощью этюда можно воссоздать сюжетную линию своего персонажа, его значение и роль в пьесе. Например, работа над спектаклем «Шёл по городу волшебник» по одноименной повести Юрия Томина, участники любительского театрального коллектива разыграли этюды: «Встреча с волшебником», «Незаслуженная «5», «Добрая мама», «Награда от милиционера», «Невыученное стихотворение», «Ссора родителей», «Похищение Толика волшебником во Вчерашний День», «Раскрытие Железным Человеком тайны о часах», «Побег из Вчерашнего Дня», «Возвращение домой» и др.

Участники любительского театрального коллектива разыгрывают этюды разные по видам: одиночные, парные, массовые, вырастающие из упражнений, или основанные на сюжете пьесы, или на основе любого другого литературного произведения. В отличие от упражнения этюд имеет свою композицию: зачин, кульминация, развязка. Приведем примеры этюдов, которые предлагаются участникам любительского театрального коллектива в самом начале обучения: этюд-визитка, этюд на определение реакции нереального события, этюд-музыкальный инструмент (произношение звуков), этюд на рождение слова.

Режиссер ставит спектакль, задает определенное эмоциональное состояние. Этюдный метод помогает ему погрузить актера в роль, так как именно он (актер) передает все то, что было написано за-

долго до него другими людьми. Этюдный метод – это анализ пьесы произведения, осуществленный в действии. Работая с этюдами на занятиях, участники любительского театрального коллектива рас­саживаются, получают задание и выходят на сцену, неоднократно пересказывая своими словами текст произведения. Чем больше они это делают, тем ближе подходят к авторскому тексту [6]. Такой прием способствует естественному запоминанию рассказа или монолога. Когда участник любительского театрального коллектива определился с выбором монолога, начинается следующий этап работы – анализ драматического материала.

Метод действенного анализа. После прочтения пьесы определяется ее актуальность, жанр, тема, идея – философская оценка происходящего, сверхзадача, выстраивается событийно-действенный ряд. Одновременно с этим участник любительского театрального коллектива анализирует язык произведения (афоризмы, пословицы, интертекстуальность (напоминание на известные личности, события), определяет социальную природу персонажа (например, принадлежность к определенному классу – дворянству, купечеству, крестьянству и пр.). Вчитываясь в текст произведения, участники любительского театрального коллектива отвечают на вопросы: Почему у автора здесь стоит точка, восклицательный или вопросительный знак? Чем обогатит мысль пауза? Причем авторская трактовка монолога/диалога может не совпадать с мнением режиссера. Цель анализа состоит не в том, чтобы «подвести под единый знаменатель», наложить общепринятый штамп, а в том, чтобы научить обучающихся вслушиваться в звучание текста произведения, улавливать средства выразительности, авторский стиль, его языковую особенность, тогда замысел спектакля будет соотнесен с авторским замыслом, а его выразительные средства будут отражать описываемую эпоху.

Метод физических действий. Главная цель на самом первом этапе процесса обучения – это нахождение участниками любительского театрального коллектива действия, девственных задач, конфликтных фактов. С первых занятий обучающиеся понимают, что на сцене надо быть занятым в действительном процессе, воспроизводить поведение. Физическое действие в учении К.С. Станиславского – это не физическое механическое движение, а действие психофизическое [7]. На занятиях и репетициях участники любительского театрального коллектива не удивляют своей игрой, они ищут, отрабатывают переходы от одного эпизода к другому. Постепенно рождается спектакль. А играют участники любительского театрального коллектива уже на публике, для зрителей. И как писал и говорил К.С. Станиславский: «Играть – это значит правильно действовать физически» [8].

Однако прежде, чем выйти с готовым продуктом (спектаклем) на сцену и покорять своим искусством зрителей, предшествует большая и трудоемкая работа по совершенствованию своего

мастерства. Грамотно и адекватно подобранные учебно-методические средства: учебники, учебные пособия, методические разработки и т.п. способствуют успешной реализации разработанного учебного содержания и деятельности.

Разработка и применение практико-ориентированных развивающих упражнений является третьим педагогическим условием развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива. Наиболее популярные упражнения по развитию культуры речи изложены в нашем учебно-методическом пособии «Культура сценической речи: упражнения, тренинги, этюды» [4].

В основной части учебно-методического пособия представлена подборка упражнений, направленных на:

1) тренировку техники дыхания. Техника дыхания – это первый этап работы над речеголосовым звучанием. От того как дышит человек, произносящий речь, зависит сила голоса, его красота, легкость, яркость, колорит. Наша речь – это озвученный выдох, для того, чтобы говорить красиво и объемно необходимо сформировать правильный диафрагмальный вдох (вдох под ребра). Для этого существуют различные упражнения и тренинги, направленные на раскрытие голосовых возможностей и активизацию деятельности всего организма;

2) формирование привычки правильно и красиво произносить гласные и согласные звуки. Работа над дикцией включает в себя формирование привычки правильно и красиво произносить гласные и согласные звуки, исправление тех нюансов (шепелявость, картавость, скороговорение, когда все в речи воспринимается одинаково неважно и одинаково непонятно, нет главных слов и т.д.), которые отличают профессиональную дикцию от непрофессиональной. Особое внимание на этом этапе уделяется работе нижней челюсти (причиной проблем, связанных с невнятной речью, в 90% является зажатость нижней челюсти – она не открывается);

3) правильное нормативное произношение слов и словосочетаний. Орфоэпия – правильное нормативное произношение. Ни в одном языке мира звуки не читаются так, как они пишутся. Данный этап работы включает в себя упражнения и тренинги на отработку орфоэпических норм литературного произношения, принятых в русском языке. Однако необходимо отметить, что во время тренингов важно обращать внимание на жанр произведения, характер героя, его социальную среду, эмоциональное и интеллектуальное состояние;

4) умение логически анализировать текст. При работе над логическим анализом текста необходимо акцентировать внимание на выразительных особенностях устной речи, расстановке пауз, ударений, интонации, поиску логического хода мыслей, который приводит к мелодическому выражению фразы или абзаца. Логический анализ текста – это творческий поиск подтекста, видения автора, его замысла. Помогает в этом расстанов-

ка авторских знаков препинания. Для работы над логическим анализом текста рекомендуются произведения известных писателей, таких как А. П. Чехов, И.С. Тургенев, Н.С. Лесков, Л.Н. Толстой, И.А. Бунин, стихи А.А. Ахматовой, М.И. Цветаевой и др.;

5) развитие культуры речевого общения. Воспитание культуры речевого общения – это основная задача педагогики. Умение точно подбирать слова, уместно их применять в различных ситуациях, а также логично и правильно, доступно, чисто, богато, выразительно и непринужденно выражать свои мысли – вот показатели коммуникативной и общей культуры человека;

6) раскрытие творческого потенциала студентов и участников любительских театральных коллективов. Театральная практика раскрывает творческий потенциал участников любительских театральных коллективов, тренирует воображение, память, различные мыслительные процессы, а также помогает преодолевать комплексы, страхи, стеснение и пр.

Все упражнения направлены на освоение обучающимися задаваемого содержания, привитие интереса к театральному искусству, желание самосовершенствоваться.

Таким образом, систематические занятия по развитию речи и тренировки речевого аппарата дают положительный результат: вырабатывается привычка четкой артикуляции звуков; произношение слов и текстов ведет к исправлению недостатков речи и освоению норм литературного произношения; развивается воображение, память, различные мыслительные процессы, что в целом повышают речевую культуру.

Анализ результатов работы свидетельствует о положительной динамике развития речевой культуры участников любительского театрального коллектива: мотивационно-ценностный компонент – участники любительского театрального коллектива экспериментальной группы все – 100% осознают роль речевой культуры в будущей своей профессии; когнитивный компонент – свободного владения риторическими (диалекционные, орфоэпические, речеголосовые нормы) и лингвистическими (порядок слов в предложении, правила употребления и сочетаемость слов) знаниями добились 89% обучаемых; *деятельностный компонент* – свободно/компетентно стали проявлять коммуникативные навыки, адекватно реагировать на справедливую критику, поддерживать своих товарищей, точно выражать свои мысли, хорошо вступать в диалог для общения с участниками любительского коллектива стали 97% обучаемых; рефлексивно-оценочный компонент – умением аргументированно оценивать результаты собственной речевой культуры овладели 100% обучаемых.

Литература

1. Суриков, Д.О. Влияние языка СМИ на нормы речевого общения / Д.О. Суриков // Мо-

лодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11(17). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf) (дата обращения: 15.11.2019).

2. Бирюкова, Н.С. Развитие речевой культуры как психолого-педагогическая проблема / Н.С. Бирюкова // Становление психологии и педагогики как междисциплинарных наук: сборник науч. трудов по мат-лам Международной научн.-практ. конф. (26 ноября 2019 г.). – Казань, РФ, 2019. – С. 10–12.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 мая 2018 г. N298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (зарегистрировано в Минюсте РФ 28 августа 2018 г. Регистрационный № 52016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 18.04.2020).
4. Культура сценической речи: упражнения, тренинги, этюды: учеб.-метод. пособие / сост. Н.С. Бирюкова; Сургут: ИЦ СурГУ. – Сургут, 2019. – 50 с.
5. Князькина, Н.Х. Искусство звучащего слова: учебно-методическое пособие / Н.Х. Князькина. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2016. – 92 с.
6. Эфрос, А.В. Профессия: режиссер / А.В. Эфрос. – М.: Изд-во Вагриус, 2000. – 367 с.
7. Станиславский, К.С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения / К.С. Станиславский. – Санкт-Петербург: Азбука, 2012. – 444 с.
8. Станиславский, К.С. Работа актёра над собой. Работа актёра над ролью / К.С. Станиславский. – Изд-во: Азбука, 2015. – 370 с.

Pedagogical conditions of development of amateur theatrical

Biryukova N.S., Shevkunov A.N.
Surgut State University

The article is devoted to the complex pedagogical process – the development of the speech culture of the young generation in the amateur theatrical collective.

In Russia today, the decline in the morality of adolescents and speech culture is being realized, which means a change in the value orientations of young people. As a result, there is a significant decrease in the level of speech culture: the use of barbarisms, jargon, vernacular and abusive and profanity has become fashionable; there are numerous violations in stress; non-local use of foreign words, which leads to a misunderstanding of the received information; the use of slang and harsh vocabulary with a negative emotional and expressive coloring; coarsening of speech behavior, addressing you and by name; disrespectful attitude towards the Russian language; psychological clamps, stuttering, etc. In this regard, the development of speech culture is on a par with the fundamental problems of psychology and pedagogy, including the problem of pedagogical neglect, the problem of social adaptation and rehabilitation, the problem of individualization of training, etc. Institutions of additional education play an important role in the formation personality, development of a single culture, health promotion, in the choice of specialty. The scientific novelty and theoretical significance of the research lies in the substantiation of the pedagogical conditions for the development of the speech culture of the members of the amateur theater group.

Keywords: Speech culture, pedagogical conditions for the development of speech culture, members of an amateur theatrical group.

References

1. Surikov, DO Influence of the language of the media on the norms of speech communication / DO Surikov // Youth scientific forum: Humanities: electr. Sat. Art. by mat. XVIII int. stud. scientific-practical conf. No. 11 (17). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11\(17\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf) (date accessed: 15.11.2019).
2. Biryukova, NS Development of speech culture as a psychological and pedagogical problem / NS Biryukova // Formation of psychology and pedagogy as interdisciplinary sciences: collection of scientific. works on materials of International scientific-practical. conf. (November 26, 2019). – Kazan, RF, 2019. – S. 10–12.
3. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of May 5, 2018 N298n “On the approval of the professional standard” Teacher of additional education for children and adults “(registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 28, 2018, Journal No. 52016) [Electronic resource]. – Access mode: <http://fgosvo.ru/upload-files/profstandart/01.003.pdf> (date of access: 18.04.2020).
4. Culture of stage speech: exercises, trainings, etudes: study guide. manual / comp. N.S. Biryukova; Surgut: IC SURGU. – Surgut, 2019.– 50 p.
5. Knyazkina, N. Kh. The art of the sounding word: teaching aid / N. Kh. Knyazkina. – Omsk: Publishing house Om. state University, 2016.– 92 p.
6. Efros, A. Profession: director / A.V. Efros. – M.: Publishing house Vagrius, 2000.– 367 p.
7. Stanislavsky, KS The work of an actor on himself in the creative process of embodiment / KS Stanislavsky. – St. Petersburg: Azbuka, 2012.– 444 p.
8. Stanislavsky, KS The work of an actor on himself. The work of the actor on the role / KS Stanislavsky. – Publishing house: Azbuka, 2015.– 370 p.

Актуализация содержания профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с замещающей семьей

Земш Марина Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и социальной педагогики, Государственный гуманитарно-технологический университет (ГГТУ)
E-mail: mz-ped@mail.ru

В статье рассмотрены особенности подготовки будущих социальных педагогов по работе с замещающей семьей. Автор показывает, что учебная педагогическая практика может стать эффективной моделью профессиональной подготовки специалистов по работе с семьей, наряду с лекционно-семинарской системой, и раскрывает особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов на базе Центров замещающих семей и школ приемных родителей. Учебная педагогическая практика выступает органичной частью системы профессиональной подготовки, позволяя систематизировать теоретические знания и первоначальный практический опыт студентов, сформировать компетенции, необходимые будущим социальным педагогам в работе с замещающими семьями и детьми, оставшимися без попечения родителей. Формы и содержание учебных педагогических практик, составляющие систему подготовки специалистов, основанную на компетентностном и семейно-ориентированном подходах, позволяют сформировать мировоззрение специалиста как субъекта профессиональной деятельности, способного к принятию профессионально-обоснованных решений, готового к взаимодействию с замещающими семьями на основании современных знаний и полученных навыков, ориентированного на саморазвитие и профессиональный рост.

Ключевые слова: замещающая семья, социальный педагог, профессиональная подготовка к психолого-педагогическому сопровождению замещающей семьи, учебная социально-педагогическая практика.

В системе профессиональной подготовки социальных педагогов вопросы работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, традиционно занимают ключевые позиции. В содержание профессиональной подготовки включаются вопросы, связанные с анализом феномена социального сиротства, его причин и факторов, психологии детей-сирот и технологий работы с ними в организациях образования, здравоохранения и социальной защиты.

В последнее время в нашей стране наметилась позитивная тенденция активного развития института замещающего родительства. Социальная политика в вопросах жизнеустройства детей-сирот сегодня меняется: сегодня в приоритете переход от практики помещения детей, оставшихся без попечения родителей, в государственные специализированные учреждения, к новым формам жизнеустройства – семейным.

По мнению специалистов, «только в семье есть все условия для усвоения детьми стереотипов детско-родительских отношений, формирования чувства защищенности, привязанности, поддержки и, следовательно, успешной социализации. Передача осиротевшего ребёнка в семью, которая способна заменить кровную, родительскую, является предпочтительной формой жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей. Вместе с этим это влечет к сокращению числа «казенных» учреждений». [1]

Процессы подготовки и сопровождения замещающих семей, безусловно, требуют от специалистов психолого-педагогического профиля наличия специальных профессиональных знаний и умений.

При этом ощущается существенный дефицит в подготовленных социальных педагогах, которые на высоком уровне могли бы оказать профессиональную помощь замещающим родителям и приемным детям.

Изучение вопроса показывает, что родителям и кандидатам в приемные родители часто необходима помощь специалиста по широкому кругу вопросов от психологии до юриспруденции.

Важнейшая цель замещающих семей – формирование оптимальных обстоятельств социальной адаптации и реабилитации детей-сирот в социуме. Проблемы в замещающих семьях возникают достаточно многообразные: неосведомленность о специфике психологического развития детей; несоответствие морально-нравственных установок родителей и приемных детей; прессинг окружающих; проблемы в психологической совместимости. Безусловно, разобраться в причинах возникнове-

ния таких проблем, найти их решение родители из замещающих семей самостоятельно без квалифицированной помощи психологов, педагогов, специалистов по социальной работе бывает практически невозможно. Именно поэтому взаимодействие социального педагога с замещающей семьей – это целенаправленная деятельность по формированию оптимальных обстоятельств эффективного функционирования замещающей семьи. При этом непосредственный контакт при работе будущих социальных педагогов с замещающими семьями позволит предметно изучить потенциальные проблемы конкретных замещающих семей, познакомиться с различными ситуациями, требующими вмешательства со стороны специалистов.

Профессиональная подготовка социального педагога к работе с замещающей семьей, безусловно, должна представлять собой упорядоченную систему знаний и навыков, поэтапно реализуемых в процессе теоретического обучения и выработки практического опыта взаимодействия с приемными родителями. По нашему мнению, наиболее оптимально освоение профессиональных навыков в работе с замещающими родителями происходит в рамках учебной практики.

Учебная педагогическая практика – это основной вид занятий, непосредственно ориентированный на профессионально-практическую подготовку студентов. Требования к организации практики заложены ФГОС высшего профессионального образования.

Система профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с замещающей семьей должна основываться на компетентностном и семейно-ориентированном подходах.

Компетентностный подход получил распространение относительно недавно в результате поиска новых путей по модернизации российского образования.

Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов предполагает оценку профессиональной готовности специалиста через призму принципов, отражающих цели профессионального образования.

При оценке образовательных результатов в компетентностном подходе важен анализ уровней профессиональной готовности, достигнутых к моменту завершения профессионального образования.

Ключевые компетентности социального педагога в работе с замещающей семьей – это универсальные способы деятельности, при освоении которых он понимает ситуацию и способен выбрать рациональные и эффективные профессиональные технологии для решения задач конкретной замещающей семьи.

Применение компетентностного подхода, дает модель профессиональных компетенций как системы знаний и умений специалиста.

В процессе учебных практик у студентов формируются следующие профессиональные компетенции (см. блок-схему).

ПК -24	способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики
Ступени уровня освоения компетенций	Отличительные признаки
Базовый	<p>Знать (ПК-24-ЗБ): методы и средства первичной обработки информации о кандидатах в замещающие родители, результатов психологических наблюдений и диагностики потенциальных замещающих родителей и соотнесение их с данными диагностики психологических характеристик приемного ребенка.</p> <p>Уметь (ПК-24-УБ): применять методы и средства первичной обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.</p> <p>Владеть (ПК-24-ВБ): приемами и методами анализа критериев и выбора средств и методов сбора первичной информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.</p>
Повышенный	<p>Знать (ПК-24-ЗП): основы моделирования и программирования работы с замещающей семьей на основе методов и средств обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.</p> <p>Уметь (ПК-24-УП): разрабатывать средства психологических наблюдений и диагностики особенностей кандидатов в замещающие родители, а также психологических свойств и характеристик приемного ребенка.</p> <p>Владеть (ПК-24-ВП): умением конструировать методы и средства сбора информации, результатов психологических наблюдений и диагностик.</p>

ПК -25	способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий.
---------------	---

Ступени уровня освоения компетенций	Отличительные признаки
Базовый	<p>Знать (ПК-25-ЗБ): необходимые направления рефлексии, способов и результатов своих профессиональных действий от требуемых целей работы с замещающей семьей.</p> <p>Уметь (ПК-25-УБ): анализировать и прогнозировать результаты и способы своих профессиональных действий в работе с замещающей семьей.</p> <p>Владеть (ПК-25-ВБ): способами организации совместной деятельности и межличностного взаимодействия с замещающими семьями и их членами.</p>
Повышенный	<p>Знать (ПК-25-ЗП): психологические механизмы рефлексии результатов своих профессиональных действий.</p> <p>Уметь (ПК-25-УП): применять категориальный аппарат в контексте работы с замещающей семьей и применять его при описании проблем замещающих семей; Прогнозировать этапы работы с замещающей семьей и реализовывать их в рамках разрабатываемых самостоятельно программ подготовки замещающих родителей.</p>

Блок-схема. Структура профессиональных компетенций

Учебная педагогическая практика включает в себя элементы теоретической, методической и исследовательской работы студента в контексте освоения специфики профессиональной деятельности.

Проектирование целостной системы учебных социально-педагогических практик для подготовки будущих специалистов к работе с замещающими семьями должно осуществляться на «внешнем» – организационном, предполагающем подготовку и подписание договоров о предоставлении баз для проведения практик, совместная разработка программ и планов проведения учебных практик по определенным тематическим направлениям) и «внутреннем» – содержательном уровнях (обоснование значимости деятельности Центров помощи замещающим семьям и в школ приемных родителей, принципов их деятельности, технологий работы с потенциальными и реальными замещающими родителями и приемными детьми, проблем, с которыми сталкиваются специалисты, и путей решения, которые они находят в реальной практике и т.п.).

Организация учебных практик на базах Центров помощи замещающим семьям и в школах приемных родителей, имеющих существенные профессиональные ресурсы, может стать важнейшей частью процесса профессионального становления будущих социальных педагогов (см. таблица).

Организация знакомства будущих социальных педагогов со спецификой работы с замещающими семьями должна строиться с учетом как обще-дидактических принципов профессионального образования, таких как последовательность и преемственность, научность и доступность, так и с учетом специфики практики, основываясь на принципах активного партнерства и интегрированного подхода в решении профессиональных задач.

При этом принцип активного партнерства подразумевает не просто предоставление материального ресурса организаций для студентов-практикантов, а наставничество и кураторство со стороны опытных специалистов, умение и желание заинтересовать студентов работой с семьями и детьми. В тоже время, предполагается, что и студенты будут заинтересованы процессом и результатами освоения практических навыков в реальных условиях.

При реализации интегрированного подхода в решении профессиональных задач важно показать будущим социальным педагогам, что работая с замещающей семьей, специалист выполняет несколько функций [2].

Социально-педагогическое сопровождение приемной семьи организуется по трем основным направлениям: образовательному, психологическому, посредническому. Эти направления, успешно реализуемые на базе Центров помощи замещающим семьям и в работе школ приемных родителей, должны быть включены в программу практики [3, с. 510–513].

Таблица. Сопоставление видов и целей учебных социально-педагогических практик

Виды учебных практик	Цели практики	
	бакалавриат	магистратура
Ознакомительная учебная социально-педагогическая практика	Знакомство с документацией организаций, осуществляющих сопровождение замещающих семей и оказывающих социально-педагогическую помощь потенциальным приемным родителям, ознакомление с особенностями социально-педагогической деятельности на базе практики	Обсуждение и разработка плана исследования с привлечением ресурсов и специалистов базы практики. Знакомство с особенностями социально-педагогической деятельности и проблемами осуществления сопровождения замещающих семей на базе практики
Производственная социально-педагогическая практика	участие в планировании и проведении работы по социально-педагогическому сопровождению потенциальных и реальных приемных родителей	Разработка и реализация программ социально-педагогического сопровождения замещающих семей
Преддипломная практика	Разработка и реализация плана исследования по тематике выпускной квалификационной работы на базе практики, получение эмпирических данных для выпускной квалификационной работы	Проверка теоретической гипотезы исследования и апробация результатов исследования на базе практики

Семейно-ориентированный подход предполагает, что содержание учебной практики должно отражать логику этапов работы социального педагога с замещающей семьей.

На основании исследования ученых выявлено, что основными функциями социального педагога в работе с замещающей семьей являются:

- анализ соответствия объективных и субъективных характеристик семьи, претендующей взять ребенка, нормативным требованиям;
- подготовка потенциальных приемных родителей к содержанию в семье ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей;
- подбор и подготовка детей для конкретной приемной семьи;
- социально-педагогическое сопровождение ребенка в приемной семье;
- работа по оценке эффективности функционирования приемных семей;
- коррекционная и профилактическая работа с кровной семьей детей. [1, с. 149].

Содержание учебных социально-педагогических практик, направленных на изучение специ-

фики работы с замещающими семьями, должно быть ориентировано на детальное исследование семьи, намеренной принять на воспитание приемного ребенка, и ее ближайшего окружения. Участвуя в работе специализированных учреждений для замещающих семей, будущие социальные педагоги: организуют встречи, собеседование, налаживание контакта с членами семьи, определяют социально-психологический климат в семье, устанавливают наличие/отсутствие вредных привычек у членов семьи, определяют наиболее проблемные точки в семейных отношениях, анализируют построение отношений в окружении семьи и приемного ребенка.

Не менее важный – следующий этап работы социального педагога с замещающей семьей и ее членами – подготовка потенциальных приемных родителей к принятию в семью ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей и изучение приемными родителями особенностей его воспитания. В содержание профессиональной подготовки социальных педагогов должны быть включены специализированные курсы, содержание которых отражало бы данные вопросы и учебные практики в школах приемных родителей. Будущие социальные педагоги должны научиться реализовывать обучающую функцию, разрабатывать и реализовывать программы курсов для кандидатов в приемные родители, циклы тренингов и мероприятий, планировать и вести консультации кандидатов и детей.

По мнению специалистов, после перемещения и приема ребенка в замещающую семью, работа социального педагога не прекращается, а наоборот – становится более значимой и предметной.

Процесс социально-педагогического сопровождения приемной семьи в период адаптации организовывается путем реализации комплекса функций, среди которых наиболее значимыми являются следующие:

- оценочная – определение конкретных потребностей приемной семьи и ресурсов, необходимых для содержания ребенка;
- вспомогательная – обеспечение услуг приемным семьям в вопросах, которые они могут самостоятельно решать;
- организационная – объединение усилий различных учреждений и специалистов с целью удовлетворения потребностей приемной семьи;
- образовательно-воспитательная – обеспечение членов приемной семьи необходимыми знаниями и навыками;
- консультативная – предоставление приемным родителям информации об имеющихся возможностях решения конкретной проблемы и помощи другим специалистам в выборе наиболее эффективного метода поддержки;
- посредническая – направление приемных родителей и детей в соответствующие учреждения и к конкретным специалистам;
- координационная – координация процесса помощи предоставляемой различными учрежде-

ниями и специалистами; аналитическая – сбор и анализ информации, необходимой для принятия решений [4].

Будущие социальные педагоги осваивают механизмы социально-педагогического просвещения семей в нескольких направлениях, таких как всеобуч по формированию педагогической культуры замещающих родителей; методические семинары на базе образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования и общественных организаций региона; мониторинг педагогических компетенций приемных родителей и др.

В рамках учебных социально-педагогических практик на базе Центров помощи замещающим семьям будущие социальные педагоги учатся быть посредниками во взаимодействии замещающих родителей с детьми, определять наиболее чувствительные проблемы конкретных замещающих семей, учатся взаимодействию с социальными и государственными службами, общественными организациями в вопросах защиты и реализации прав замещающих семей и детей, оставшихся без попечения родителей.

Литература

1. Андреева И.И. Образование будущих приемных родителей в контексте защиты прав детей [Электронный ресурс] / И.И. Андреева // Царскосельские чтения. 2014. № XVIII.С.148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-buduschih-priemnyh-roditeley-v-kontekste-zaschity-prav-detey> (дата обращения: 22.08.2020).
2. Кочемасова Л.А. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в контексте педагогической практики / Л.А. Кочемасова // Вестник ОГУ. 2011. № 16. С. 463–466.
3. Социальная работа: история, теория и практика: учебник / Е.И. Холостова. М.: Издательство Юрайт, 2011. 905 с. (Серия: Основы наук).
4. Тюття Л.Т. Социальная работа (теория и практика): учебн. пособие [Электронный ресурс] / Л.Т. Тюття, И.Б. Иванова. М.: ВМУПОЛ, 2004. URL: http://uchebnikirus.com/soziologia/sotsialna_robota_-_tyuptya_lt/sotsialna_robota_-_tyuptya_lt.htm (дата обращения: 22.08.2020)

Updating the professional training of social teachers to work with a foster family

Zemsh M.B.

State Humanitarian and Technological University

The article discusses the features of training future social teachers to work with a foster family. The author shows that educational pedagogical practice can become an effective model of professional training for specialists in working with families, along with a lecture and seminar system, and reveals the features of the professional training of future social teachers on the basis of centers for foster families and schools for foster parents. Educational pedagogical

practice is an organic part of the vocational training system, allowing to systematize theoretical knowledge and initial practical experience of students, to form the competencies necessary for future social educators in working with foster families and children left without parental care. The forms and content of educational pedagogical practices that make up the system of training specialists based on competence-based and family-oriented approaches make it possible to form the worldview of a specialist as a subject of professional activity, capable of making professionally grounded decisions, ready to interact with foster families on the basis of modern knowledge and acquired skills focused on self-development and professional growth.

keywords: foster family, social teacher, professional training for psychological and pedagogical support of foster families, educational social and pedagogical practice.

References

1. Andreeva I.I. Education of future foster parents in the context of protection of children's rights [Electronic resource] / I.I. Andreeva // Tsarskoye Selo readings. 2014. No. XVIII.C. 148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-buduschih-priemnyh-roditeley-v-kontekste-zaschity-prav-detey> (accessed: 22.08.2020).
2. Kochemasova L.A. Formation of professional competence of a social teacher in the context of pedagogical practice / L.A. Kochemasova // OSU Bulletin. 2011. No. 16. P. 463–466.
3. Social work: history, theory and practice: textbook / E.I. Kholostova. M.: yurayt Publishing house, 2011. 905 p. (Series: Fundamentals of science).
4. Tyuptya L.T. Social work (theory and practice): training. manual [Electronic resource] /L. T. Tyuptya, I.B. Ivanova. M.: VMUROL, 2004.URL: http://uchebnikirus.com/soziologia/sotsialna_robota_-_tyuptya_lt/sotsialna_robota_-_tyuptya_lt.htm (date of request:22.08.2020)

Педагогическая технология подготовки будущих экономистов к работе в поликультурной среде

Ли Янь,

аспирант гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: lyliz2003@mail.ru

Статья посвящена пристальному анализу педагогической технологии подготовки будущих экономистов к работе в поликультурной среде. Целью статьи является обобщение предшествующего педагогического опыта и предложение своих вариантов поликультурного развития студентов-экономистов.

Работа имеет междисциплинарный характер, поскольку она написана на стыке лингвистики и педагогики. В статье приводится последовательное объяснение терминов «педагогическая технология», «поликультурное пространство», особенности методологии обучения будущих экономистов. Особенностью данной работы является вариативность подходов к рассматриваемым терминам, уникальность подхода к работе со студентами-экономистами. В статье проанализированы требования, предъявляемые работодателями к будущим специалистам, а также отмечены требования, указанные в Федеральном государственном образовательном стандарте. Данные сведения позволили сформировать цель, задачи и методы педагогической технологии подготовки будущих экономистов.

Значительное внимание уделяется рассмотрению противоречий, возникающих в процессе поликультурного образования будущих экономистов. Для решения возникающих противоречий были обобщены известные вербальные и невербальные формы коммуникации, а также приведены коммуникативные стратегии поведения современного экономиста.

В заключении автор приводит собственные формы повышения поликультурного уровня будущих экономистов, среди которых можно назвать следующие: участие в международных конференциях и совещаниях, научные семинары и дискуссии, скайп-конференции с обучающимися других стран и др.

Данные формы работы с обучающимися направлены на повышение качества подготовки будущих специалистов. Особо хочется отметить отношение преподавателей вуза к этому вопросу, поскольку активное участие преподавателей в проводимых научно-исследовательских мероприятиях способствует улучшению качества подготовки мероприятия и заинтересованности обучающихся в процессе обучения и развития в поликультурном пространстве.

Ключевые слова: педагогическая технология, поликультурная среда, образовательные компетенции, коммуникативные стратегии поведения, профессиональная подготовка будущих экономистов.

1. Понятие «педагогическая технология»

В XXI веке создана целая система педагогических технологий профессионально ориентированного вузовского обучения, обусловленная современными потребностями высшей школы, направленная на повышение качества подготовки трудовых резервов страны. Обратимся к анализу понятия «педагогическая технология».

Существует несколько подходов к рассмотрению анализируемого термина:

1. Педагогическая технология представляет собой проект педагогической системы, который реализуется на практике, а также обобщает техники реализации учебного процесса [1, с. 6].
2. Педагогическая технология является набором технологических процедур, с помощью которого обновляется педагогическая деятельность преподавателя и гарантируется планируемый конечный результат [2, с. 9].
3. Педагогическая технология – составная процессуальная часть педагогической системы [3, с. 7].

Такие разноплановые подходы к пониманию термина «педагогическая технология» свидетельствуют о том, что это качественно новая ступень в развитии педагогического образования. Мы, вслед за А.Д. Савельевым, под педагогической технологией понимаем способ реализации содержания обучения, который предусмотрен учебными программами и представляет собой систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым достигаются поставленные цели [4, с. 15].

2. Характерные черты и признаки педагогических технологий

Обозначим характерные признаки педагогических технологий:

- 1) Наличие диагностично поставленной цели и системы задач.
- 2) Строгая последовательность выполняемых операций, среди которых можно назвать действия, методы, приемов и др.
- 3) Управляемость педагогическим процессом.
- 4) Возможность повторения отдельных операций.

Педагогическая технология состоит из пяти взаимосвязанных компонентов:

- Содержательный компонент.
- Концептуальная составляющая, объединяющая в себе систему знаний, направленную на достижение цели и эффективности процесса обучения.

- Диагностическая составляющая, включающая в себя профессиональную компетентность педагога, а также уровень обученности и воспитанности обучающихся.
- Дидактическая составляющая, объединяющая формы, методы и средства педагогического процесса.
- Процессуальный компонент, воплощающий на практике проект педагогического процесса [5, с. 9–10].

В рамках данной статьи мы сделаем попытку представить некоторые вопросы содержания педагогической технологии обучения будущих экономистов.

3. Особенности обучения будущих экономистов в поликультурной среде

Современный мир представляет собой динамичную глобальную систему с открытыми национальными границами и появлением людей из разных социокультурных слоев. Общество постепенно становится полиэтническим, многоязычным и поликультурным. По мнению А.И. Богдановой, многообразное и поликультурное образование оказывает влияние на становление современной поликультурной среды и единого культурного образовательного пространства [6, с. 113].

При характеристике формируемых в ходе обучения компетенций будущих экономистов следует учитывать современное экономическое развитие в стране и регионе, а также предполагаемые оценки их глубины и масштаба [7, с. 28]. Будущие экономисты к концу обучения должны овладеть современными методами управления в экономике, уметь анализировать современные экономические процессы, а также точные и своевременные оценки угроз экономического кризиса.

Говоря о профессиональной компетентности будущего экономиста, необходимо отметить важность научно-теоретических знаний, в том числе специальные экономические знания, профессиональные умения и навыки, личный опыт в профессиональной сфере деятельности, устойчивую потребность в своей компетентности и интерес к выбранному профилю.

Овладение в процессе учебной деятельности общими и профессиональными компетенциями может привести к успеху в профессиональной деятельности, карьерному росту, желанию и способности пойти на риск, готовности использовать возможности рынка, готовности искать новые решения и новые пути для улучшения своей профессиональной деятельности [8].

По мнению работодателей, экономисты должны обладать следующими характеристиками:

1. Владеть специальными знаниями и умениями, а также выполнять конкретные производственные, управленческие и коммерческие обязанности.
2. Использовать на высоком уровне современные информационные технологии при осуществле-

нии профессиональной, технической и управленческой деятельности.

3. Обладать общей коммуникативной компетентностью [9, с. 5].

С учетом требований, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте, а также данных, предъявляемых работодателями к будущим специалистам, необходимо более подробно остановиться на содержании педагогической технологии подготовки экономистов.

4. Содержание педагогической технологии

Целью обучения будущих экономистов является освоение основной профессиональной образовательной программы высшего образования – программ бакалавриата по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» и готовность использовать полученные компетенции в профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Освоить заявленную профессиональную образовательную программу.
2. Уметь применять необходимые виды профессиональной деятельности (расчетно-экономический, аналитический, научно-исследовательский, организационно-управленческий, педагогический, учетный, расчетно-финансовый, банковский, страховой) [8].
3. В процессе обучения совершенствовать инженерную, экономическую и управленческую составляющие учебного процесса [10, с. 203].

В современной поликультурной среде также выделяется способность к взаимодействию с представителями различных стран и культур на мировом рынке с помощью развитой коммуникативной компетенции, умения адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям глобализации [11, с. 8].

Исследователь М.С. Ширина выделяет противоречия, возникающие в процессе поликультурного образования будущих экономистов.

Первое противоречие заключается в том, что в процессе обучения у будущих экономистов возникает потребность к взаимодействию в поликультурной среде, но при этом отсутствует обоснованная модель развития поликультурных умений специалистов этой сферы.

Второе противоречие возникает между необходимостью совершенствовать процесс обучения будущих экономистов, а также повышать уровень владения иностранным языком и недостаточной разработанностью этой модели обучения.

Сущность третьего противоречия сводится к тому, что педагогические условия и система знаний недостаточно разработаны для обучения будущих кадров экономической сферы [12, с. 120].

По мнению Е.И. Семушиной, спецификой экономической деятельности является готовность к постоянным решениям проблемных ситуаций, возникающих в ходе обучения. Исследователь предлагает усовершенствовать процесс обучения,

включив в него элементы проблемной лекции, проблемного семинара, а также проблемных ситуаций, возникающих в ходе практических занятий. Также исследователем предлагается для решения сложившихся противоречий вовлечь обучающихся в условия деловой игры. Данный метод направлен на повышение заинтересованности студентов в процессе обучения, активизации внимания, а также более глубокого понимания сути рыночных отношений и процессов [13, с. 14].

По данным исследователей коммуникации являются важнейшей частью профессиональной деятельности экономистов и занимают 60% рабочего времени. Именно поэтому будущий экономист должен владеть различными формами публичной коммуникации, в особенности спецификой публичного диалога. При построении диалога следует учитывать целенаправленность информации и ориентацию на массового адресата. При построении публичного диалога будущего экономиста большую роль играет полифония, которая находит отражение в многообразии обсуждаемых тем, многоликости говорящего субъекта, также многообразии языковых и стилистических средств [14, с. 156–157]. Особенностью вербального общения является предельная корректность и вежливость по отношению к собеседнику. Наличие определенных лексических, морфологических и синтаксических особенностей деловой письменной речи в процессе коммуникативного поведения собеседников способствует обогащению устной речи. Такие требования помогают грамотно и лаконично выражать свои мысли, контролировать соблюдение стилистических и грамматических норм речи. Роль письменной коммуникации в профессиональной деятельности специалистов-экономистов также очень велика. Письменная речь должна быть составлена грамотно, логично, кратко и соответствовать уровню образования реципиента. Письменная речь, по нашему мнению, в этой ситуации выступает средством обучения будущих экономистов.

Среди коммуникативных стратегий поведения современного экономиста наиболее распространены следующие:

1. Стратегия информационной полноты.
2. Стратегия логической ясности.
3. Стратегия краткости.
4. Стратегия стандартизованности.
5. Стратегия вежливости.
6. Стратегия социального престижа [15, с. 45].

Таким образом, первые пять коммуникативных стратегий в профессиональной деятельности будущего экономиста определяются общей спецификой официальной атмосферы и особенностями официально-делового стиля, предъявляющего к говорящему требования в информативности, точности, ясности, лаконичности, нормированности и стереотипности, а также во многом демонстрирующие действие основных коммуникативных принципов и этических норм в сфере делового общения. Шестая стратегия отражает специфи-

ку речевого поведения современного экономиста в ситуациях полуофициального характера.

Обратимся к классификации методов обучения, применяемых в педагогической деятельности при обучении будущих финансистов. По мнению кандидата педагогических наук Р.В. Костенко, в профессиональной подготовке будущих экономистов следует использовать систему индуктивных и дедуктивных методов, репродуктивный метод, активные методы обучения, исследовательский метод, а также метод проблемного изучения знаний. Интерес представляют компьютерно-ориентированные методы обучения, в процессе которых используются демонстрационные учебные счета, имитирующие деятельность валютного трейдера, а также схемы, графики движения курсов валют и др. [16, с. 58].

М.С. Ширина предлагает организовать Международную бизнес-школу, целью которой было бы создание благоприятных условий для общения и обмена опытом различных экономических организаций, способствующих улучшению национально-культурной специфики [12, с. 121].

В рамках педагогической подготовки будущих экономистов в поликультурной среде мы предлагаем организовать Международные научные конференции и семинары и скайп-встречи, на которых будущие студенты-экономисты в рамках учебного диалога могли бы взаимодействовать с обучающимися, говорящими на английском языке. На учебных лекциях и семинарах можно организовать научную дискуссию, предметом которой мог бы быть поликультурный диалог. Кроме этого, в качестве средства обучения может выступать интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?», в рамках которой можно разработать вопросы теории и практики преподавания экономики, организации поликультурного диалога и полилога.

Заключение

Таким образом, в рамках данной статьи мы рассмотрели понятия «педагогическая технология» и «поликультурная среда», а также выделили основные особенности обучения будущих экономистов.

В рамках поликультурной среды мы предложили организовать Международные конференции и совещания, скайп-встречи, а также научные дискуссии, интеллектуальную игру «Что? Где? Когда?». Спецификой этих мероприятий является тема: «Поликультурный диалог в обучении студентов-экономистов», а также «Вопросы теории и практики преподавания экономики». Общение с носителями языка даст возможность общения с представителями другой культурной среды, а также будет способствовать воспитанию толерантности и заинтересованности в обучении. Активное участие преподавателей в научно-исследовательских мероприятиях, направленных на улучшение поликультурного общения и воспитания толерантности будет способствовать заин-

тересованности студентов в проводимых научных семинарах, играх и дискуссиях.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Монахов В.М. Диагностика. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 1997.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005.
4. Савельев А.Д. Инновационное образование и научные школы // Вестник высшей школы.– 2000.– № 5. – С. 15–18.
5. Педагогические системы и технологии: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, В.Н. Пунчик. – Минск: Экоперспектива, 2010.
6. Богданова А.И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоёмкие технологии.– 2011.– № 1. – С. 113–115.
7. Бубнова Ю.В. Сущность и особенности профессиональной подготовки будущих экономистов к взаимодействию с иноязычными партнерами // Вестник ТГПУ.– 2018.– № 3(192). – С. 14–18.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 38.03.01 «Экономика» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> (дата обращения: 25.06.2019).
9. Кузнецов А.Н. Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
10. Фирсова Е.Ю. Формирование готовности экономистов-менеджеров к профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки.– 2012.– № 1(17). – С. 202–207.
11. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.
12. Ширина М.С. Теоретические аспекты развития поликультурных умений будущих экономистов в условиях международной бизнес-школы // Наука, образование, культура. Сер. Содержание и технологии образования.– 2014.– № 2. – С. 119–125.
13. Семушина Е.И. Особенности педагогических технологий, применяемых в процессе математической подготовки будущих экономистов // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. Т. 1.– 2008.– № 3(13). – С. 12–16.
14. Юдина Н.В., Кузнецова Е.А. Языковой портрет современного финансиста: учеб. для бакалавров. – М.: Финансовый университет, 2016.
15. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта, 2016.
16. Костенко Р.В. Система методов подготовки будущих экономистов к работе на валютном рынке // Научно-теоретический журнал «Ученые записки».– 2014.– № 1(107). – С. 53–58.

Pedagogical technology training future economists to work in a multicultural environment

Li Yan

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The article is devoted to the close analysis of pedagogical technology of training future economists to work in a multicultural environment. The aim of the article is to generalize the previous pedagogical experience and offer their own variants of multicultural development of students-economists.

The work is interdisciplinary in nature, as it is written at the intersection of linguistics and pedagogy. The article provides a consistent explanation of the terms «pedagogical technology», «multicultural space», features of the methodology of training of future economists. The peculiarity of this work is the variability of approaches to the terms under consideration, the uniqueness of the approach to work with students-economists. The article analyzes the requirements of employers to future professionals, as well as the requirements specified in the Federal state educational standard. These data allowed to form the purpose, tasks and methods of pedagogical technology of preparation of future economists.

Considerable attention is paid to the consideration of contradictions arising in the process of multicultural education of future economists. To solve the arising contradictions, the known verbal and nonverbal forms of communication were generalized, as well as the communicative strategies of the behavior of the modern economist. In conclusion, the author gives his own means of improving the multicultural level of future economists, among which are the following: participation in international conferences and meetings, scientific seminars and discussions, Skype conferences with students from other countries, etc.

These forms of work with students are aimed at improving the quality of training of future specialists. I would especially like to note the attitude of University teachers to this issue, as the active participation of teachers in the ongoing research activities contributes to improving the quality of preparation of the event and the interest of students in the process of learning and development in a multicultural space.

keywords: pedagogical technology, multicultural environment, educational competences, communicative behavioral strategies, training of future economists.

References

1. Bepalko V.P. The components of pedagogical technology. – M.: Pedagogy, 1989.
2. Monakhov V.M. Diagnostics. – Novokuznetsk: Publishing house IPK, 1997.
3. Selevko G.K. Encyclopedia of Educational Technologies. In 2 volumes. Vol. 1. – M.: Public education, 2005.
4. Saveliev A.D. Innovative education and scientific schools // Bulletin of the higher school.– 2000. – No. 5. – P. 15–18.
5. Pedagogical systems and technologies: a course of lectures for students of pedagogical specialties of universities / E.F. Sivashinskaya, V.N. PUNCHIK. – Minsk: Ecoperspective, 2010.
6. Bogdanova A.I. Multicultural educational environment // Modern high technologies.– 2011. – No. 1. – P. 113–115.
7. Bubnova Yu.V. Essence and features of professional training of future economists for interaction with foreign language partners // Bulletin of TSPU.– 2018. – No. 3 (192). – P. 14–18.

8. Federal state educational standard of higher education in the specialty 38.03.01 "Economics" (qualification (degree) "bachelor") [Electronic resource] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> (date of access: 06/25/2019).
9. Kuznetsov A.N. Improvement of the content of professionally oriented foreign language training of students of agricultural engineering universities: author. dis. ... Cand. ped. sciences. – M., 2003.
10. Firsova E. Yu. Formation of readiness of economists-managers for professional activity // Bulletin of the Samara State Technical University. Ser. Psychological and pedagogical sciences.– 2012. – No. 1 (17). – P. 202–207.
11. Sysoev P.V. The concept of linguistic multicultural education (based on the material of cultural studies in the United States): author. dis. ... Dr. ped. sciences. – M., 2004.
12. The width of M.S. Theoretical aspects of the development of multicultural skills of future economists in the context of an international business school // Science, education, culture. Ser. Content and technologies of education.– 2014. – No. 2. – P. 119–125.
13. Semushina E.I. Features of pedagogical technologies used in the process of mathematical training of future economists // Questions of modern science and practice. University named after IN AND. Vernadsky. T. 1.– 2008. – No. 3 (13). – P. 12–16.
14. Yudina N.V., Kuznetsova E.A. Language portrait of a modern financier: textbook. for bachelors. – M. : Financial University, 2016.
15. Prokhorov Yu.E., Sternin I.A. Russians: communicative behavior. – M. : Flinta, 2016.
17. Kostenko R.V. System of methods for preparing future economists to work in the foreign exchange market // Scientific-theoretical journal "Scientific notes".– 2014. – No. 1 (107). – P. 53–58.

Развитие базовых мыслительных операций и интеллектуальных способностей студентов в процессе обучения математики

Осипова Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: osisi@yandex.ru

Бугаева Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: bugaevatr@yandex.ru

Осипов Владимир Владимирович,

кандидат физико-математических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: vv-osipov@yandex.ru

Терещенко Юлия Анатольевна,

кандидат физико-математических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: tpya74@mail.ru

Шаипова Татьяна Борисовна,

старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: shaipava@yandex.ru

Современный уровень развития общества и экономики, базовые тенденции, определяющие цивилизационное развитие (глобализация, императив изменений, становление цифрового общества и др.) предъявляют высокие требования к интеллектуальному развитию человека. В рамках проблем устойчивого развития ставится проблема формирования в образовании так называемого преобразующего интеллекта, основанного не только на базовых мыслительных операциях, но и на способностях человека к предвидению и «опережающему» мышлению. Дисциплина «математика» в силу содержательно-логической особенности её построения имеет достаточный потенциал для формирования базовых мыслительных операций и интеллектуальных способностей, к которым в первую очередь относится системное, логическое, критическое мышление. Статья посвящена обоснованию и раскрытию педагогических условий, способствующих формированию интеллектуальных способностей обучающихся в процессе освоения математики. Особая значимость формирования интеллектуальных способностей будущих профессионалов для технико-технологических направлений подготовки обосновывается осуществлением ими профессиональной деятельности в наукоемких отраслях.

Ключевые слова: базовые мыслительные операции, интеллектуальные способности студентов, процесс обучения математики.

Введение

Компетентностный подход в образовании, определяющий результат образования в форме сформированной компетенции/компетентности, возник в силу востребованности у человека таких качеств личности, которые не формируются в рамках знанковой, традиционной системы образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, реализуемые в компетентностном подходе, определяют требования к выпускнику вуза, его конкурентоспособности. Высокий динамизм техники и технологии и как следствие стремительный рост новых знаний, определяют, с одной стороны, необходимость непрерывного образования для современного человека, а с другой стороны, непредсказуемость возникающих профессиональных проблем. Разрешение возникающих в этих условиях проблем возможно, если в качестве методологической основы в этой деятельности использовать базовые мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, абстрагирования, индукция, дедукция, аналогия, классификация, моделирование) и интеллектуальные способности, к которым в первую очередь относятся: системное, логическое, критическое мышление. Названные интеллектуальной способности формируются у студентов в процессе всего периода обучения и практически при освоении всех дисциплин учебного плана.

Однако, содержание дисциплины «математика» и используемые методы ее преподавания и освоения позволяют выявить потенциал этой дисциплины для выполнения поставленной педагогической задачи по развитию интеллектуальных способностей. Статья посвящена обоснованию этой гипотезы.

Методы исследования

В качестве методологической основы исследования использовались деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы, позволяющие решать разные педагогические проблемы в целесообразном использовании каждого из названных методологических подходов. Системный подход позволяет рассматривать связь познавательной деятельности обучения и интеллектуальные процессы её сопровождающие (Л.С. Выготский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Опора на методологический деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и др.), детерминирующий развитие человека в процессе деятельно-

сти, определил использование активных методов обучения в качестве приоритетных.

Использование компетентностного подхода (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) в раскрытии педагогических условий для формирования интеллектуальных способностей обучающихся в процессе обучения математики позволил рассматривать интеллектуальные способности как компонент в структуре профессиональной и предметной (математической) компетентности. Опора на идеи личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) в решении исследовательских задач позволили рассматривать обучающегося как субъекта образовательного процесса.

В ходе работы использовались следующие методы исследования:

- анализ психолого-педагогических исследований по теме исследования, представленных в научных статьях, монографиях, в том числе на электронных ресурсах в сети Интернет;
- педагогическое наблюдение за деятельностью студентов, анкетирование, тестирование студентов;
- конструирование сценария занятий, содержание которых актуализирует мыслительную деятельность студентов в процессе освоения математики, способствует формированию интеллектуальных способностей обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Поставлена актуальная для современной педагогики задача развития базовых мыслительных операций и интеллектуальных способностей студентов технико-технологических направлений подготовки в процессе освоения математических знаний для обеспечения продуктивной профессиональной деятельности в наукоемких сферах производства.

2. Выделены и раскрыты на частных примерах методы и средства, способствующие решению поставленной исследовательской проблемы:

- использование схемо-знаковых моделей представления содержания отдельных фрагментов учебного материала;
- разработка студентами словесно-понятийной сети связанных между собой понятий при раскрытии содержания конкретного модуля дисциплины;
- на основе абстрактно-логической сущности дисциплины формирование логического мышления в процессе разработки алгоритмов решения задач.

В работе используется общеупотребительная трактовка системного мышления как мышления особого типа, характеризующегося целостным восприятием исследуемого объекта с учетом взаимозависимости и взаимообусловленности его компонент. Формирование системного мышления в процессе обучения математики осуществляется с использованием схемо-знаковых моделей представления содержания отдельных модулей дисциплины.

В частности, при рассмотрении модуля «Ряды» преподаватель в начале этого раздела представляет студентам схему содержания с включением его компонентов. Выделяются типы рядов (числовые, функциональные) как структурные компоненты системы, частные случаи которых раскрываются через выделение их видов (знакопостоянные, знакопеременные, степенные, ряды Фурье). Способы исследования рядов на сходимость как определение базового свойства рядов позволяют студентам освоить практические признаки в их исследовании. Указанные связи между компонентами отдельных аспектов «Ряды» позволяет представить изучаемый объект познания как систему компонент с присущими её связями и зависимостями.

Закрепление и развитие у студентов способности к системному мышлению осуществляется при разработке карт-схем по отдельным разделам математики на этапе обобщения. В частности, студенты разрабатывают карты-схемы по темам модуля «Аналитическая геометрия» («Прямая на плоскости», «Прямая в пространстве», «Кривые второго порядка»). Здесь важно заметить, что применение схемо-знаковых моделей, карт-схем, ментальных карт позволяют усиливать эффект от использования сенсорных возможностей обучающихся, что способствует формированию системного мышления и освоению дисциплинарных знаний. Перечисленные выше средства визуализации в формировании системного мышления могут быть дополнены построением сети понятий в отдельном разделе предметного материала.

Продуктивность идеи использования ключевых обобщенных понятий в теории развивающего обучения отмечал В.В. Давыдов [1]. Эта же идея предложена А.С. Малковым при проектировании содержания обучения по синергетическому подходу [2], В.В. Луневым и Т.А. Луневой для организации учебного материала по ризоматическому принципу [3]. В практике обучения математике студентов технико-технологических направлений подготовки в Сибирском федеральном университете используется разработка студентами словесно-понятийной сети связанных между собой понятий, через которую может раскрываться содержание конкретного модуля или темы дисциплины. Ниже приведены примеры содержательного описания словесно-понятийных сетей, разработанных студентами по отдельным темам.

1. По теме «Элементы векторной алгебры» студенты предложили цепочку с включением: координаты, прямоугольные координаты, расстояние между двумя точками, деление отрезка в заданном отношении, вектор, разложение вектора по ортам, проекции и координаты вектора, компоненты вектора, длина вектора, направление вектора направляющие косинусы вектора, действия над векторами, скалярное, векторное, смешанное произведение векторов.

2. По теме «Векторное поле» – определение, векторные линии, поток, дивергенция, циркуля-

ция, ротор векторного поля, потенциальное, соленоидальное, гармоническое векторное поле.

3. По теме «Матрицы» – определение, виды матриц, частные случаи (нулевая, единичная, диагональная, матрица строка, матрица столбец, самосопряженная, треугольная, транспонированная), действия над матрицами, обратная матрица, решение СЛАУ.

Абстрактно-логическая сущность дисциплины «Математика» позволяет формировать логическое мышление посредством использования алгоритмов решения разных типов задач. В рамках данного исследования значимыми являются исследования М.П. Лапчика, Н.Я. Виленкина, связанные с построением алгоритмической методической линии в обучении математике [4; 5]. Понятно, что процесс решения любой математической задачи, а, впрочем, и задачи, возникающей в разных сферах человеческой жизнедеятельности, может быть представлен в логической последовательности через алгоритм её решения. В частности, последовательность мыследеятельности студента в процессе исследования знакоположительных числовых рядов включает в себя следующие шаги:

- составить общий член ряда;
- применить необходимый признак сходимости;
- применить один из достаточных признаков, если необходимый признак удовлетворяется;
- сделать вывод о сходимости (расходимости) исследуемого ряда и записать ответ.

Представленный алгоритм подлежит активно обсуждению со студентами относительно возможности проверки сходимости знакоположительного числового ряда сразу по достаточному признаку.

Важной характеристикой интеллектуальной деятельности современного человека и будущего инженера технико-технологического направления подготовки является наличие критического мышления. Приведенный выше пример актуализирует этот вид мышления. В материалах Всемирной инициативы CDIO, выступающей одним из вариантов повышения качества инженерного образования [6], в разделе личностных и профессиональных компетенций инженерное мышление и способности решать задачи предполагается наличие сформированности критического мышления на уровне обнаружения и формулирования проблемы посредством оценивания данных проблемы, осуществление анализа, выявление неполной или сомнительной информации об изучаемом объекте, оценивания возможных инженерных рисков и затрат.

Критическое мышление представляет собой особый тип мышления, основанный на объективном здравом смысле. Критически мыслящий человек проявляет способность ставить новые вопросы, аргументировать свои суждения, принимать независимые решения. Критическое мышление обладает самостоятельностью, проблемностью, является оценочным при рассмотрении разно-

образных подходов с целью вынести обоснованное решение [7]. Д. Клаустер определяет логику критического мышления как процесс: анализ, синтез, сопоставление информации, нахождение причинно-следственных связей, формирование собственных выводов [8]. Из сказанного следует, что фактически формулирование критического мышления осуществляется при решении любой математической задачи. Большую роль в формировании критического мышления имеют задачи, в которых необходимо осуществлять выбор способа решения задачи. Например, при решении системы линейных алгебраических уравнений методами Гаусса, Крамера или матричным требуется определить ограничения и целесообразность решения каждым из предложенных методов и вынести объективное аргументированное суждение о применимости их для решения поставленной задачи.

Важным средством в формировании критического мышления студентов в процессе изучения математики является использование заданий практико-профессиональной направленности. Решая названные задания, студенты адаптируются к проблемам будущей профессиональной деятельности, критически оценивают имеющиеся знания и формулируют вопросы, расширяющие содержание получаемого математического образования. Темы научно-исследовательских работ студентов, результаты которых представляются на конференции разного уровня, интегрируют знания математики и дисциплин профессиональной направленности при решении проблемных задач.

Развитие критического мышления осуществляется, если в конце занятия, темы, модуля проводится рефлексивная деятельность по выявлению продуктивных способов решения проблемы. Поэтому включение рефлексии в процесс решения математической деятельности является обязательной составляющей занятия.

Резюмируя сказанное выше, делаем заключение о том, что дисциплина «Математика» имеет достаточный потенциал для развития интеллектуальных способностей студентов в условиях использования специальных средств и технологий обучения.

Литература

1. Ждан А.Н. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова в контексте культурно-деятельностного подхода // Развитие личности. 2015. № 3. С. 23–40.
2. Малков А.С. Синергетика преподавания и преподавание синергетики // Синергетическая парадигма. Синергетика образования: коллективная монография. М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 3889–392.
3. Лунев В.В., Лунева Т.А. Учебный процесс в условиях самоорганизации студентов. Актуальные психолого-педагогические, философские, экономические и юридические проблемы современного российского общества: коллектив-

ная монография. Выпуск 4. Ульяновск: Зebra, 2019. С. 195–235.

4. Лапчик М.П. К истории становления отечественной системы подготовки кадров информатизации образования // Информатика и образование. 2012. № 8. С. 3–13.
5. Виленкин Н.Я., Дробышев Ю.А. Воспитание алгоритмического мышления на уроках математики // Начальная школа. 1988. № 12. С. 34–37.
6. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO»: Материалы для участников семинара (Пер. С.В. Шикалова). Под. ред. Н.М. Золотаревой и А.Ю. Умарова. М.: Изд. Дом МИСиС, 2011. 60 с.
7. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
8. Кластер Д. Что такое критическое мышление? М.: Русский язык. 2002. № 29. Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902/>.

Development of basic thinking operations and intellectual abilities of students in the process of teaching mathematics

Osipova S.I., Bugaeva T.P., Osipov V.V., Tereshchenko Ju.A., Shaipova T.B.
Siberian Federal University

The current level of development of society and economy, the basic trends that determine civilizational development (globalization, the imperative of change, the formation of a digital society, etc.) place high demands on the intellectual development of a person. Within the framework of the problems of sustainable development, the problem of formation in education of the so-called transformative intelligence, based not only on basic thinking operations, but also on the ability of a person to foresee and «advance» thinking is raised.

The discipline «mathematics» due to the content-logical features of its construction has sufficient potential for the formation of basic thinking operations and intellectual abilities, which primarily include system, logical, and critical thinking. The article is devoted to the substantiation and disclosure of pedagogical conditions that contribute to the formation of students' intellectual abilities in the process of mastering mathematics. The special significance of the formation of intellectual abilities of future professionals for technical and technological areas of training is justified by the implementation of their professional activities in high-tech industries.

keywords: basic mental operations, intellectual abilities of students, the process of teaching mathematics.

References

1. Zhdan A.N. Theory of developing training of V.V. Davydov in the context of cultural-activity approach // Personal development. 2015. no. 3. Pp. 23–40.
2. Malkov A.S. Synergetics of teaching and teaching of synergetics // Synergetic paradigm. Synergetics of education: a collective monograph, Moscow: Progress-Tradition, 2007, Pp. 3889–392.
3. Lunev V. V., Lunev T.A. Educational process in the conditions of self-organization of students. Actual psychological and pedagogical, philosophical, economic and legal problems of modern Russian society: a collective monograph. Issue 4. Ulyanovsk: Zebra, 2019. Pp. 195–235.
4. Lapchik M.P. To the history of the formation of the national system of training personnel in Informatization of education // Informatics and education. 2012. no. 8. P. 3–13.
5. Vilenkin N. Ya., Drobyshev Yu.a. Education of algorithmic thinking in mathematics lessons // Elementary school. 1988. no. 12. Pp. 34–37.
6. International Seminar on Innovation and Reform of Engineering Education «Cdio world initiative»: Materials for the participants of the seminar (Per. S.V. Shikalova). Under. N.M. Zolotareva and A.U. Umarov. M.: Izd.Dom MISIS, 2011. 60 p.
7. Zagashev I. O., Zair-Bek S.I. Critical thinking: technology of development. Saint Petersburg: Alliance Delta Publishing house, 2003, 284 p.
8. Kluster D. What is critical thinking? Moscow: Russian language. 2002. № 29. Mode of access: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902/>

Место пейзажа в программах занятий изобразительным искусством в школах

Ма Имин,

аспирант, Московский педагогический государственный университет
E-mail: 2955663138@qq.com

В статье рассматривается проблема роли темы «Пейзаж» в программах по изобразительному искусству в общеобразовательных школах. Автором представлен аналитический обзор значимости обучения изображению пейзажа в программах по изобразительному искусству. Автором раскрываются особенности современного этапа развития художественно-изобразительных возможностей пейзажной живописи, которые претерпевают коренную перестройку художественно-педагогической направленности (возрастает уровень изобразительного мастерства, совершенствуются методологические основы обучения). В статье анализируются программы по изобразительному искусству в общеобразовательных школах, представляющие различные ступени образования. Автором выявляются особенности обучения изображению пейзажа в начальной и основной школах, а также раскрывается роль жанра в программах внеурочной (кружковой) деятельности обучающихся. Автор подчеркивает, что тема пейзажа является доступной для изучения школьникам различных возрастов. По мнению автора, это делает пейзаж уникальным и эффективным средством решения различных задач на всех ступенях образования, среди которых автор выделяет: художественно-эстетические, ценностно-смысловые, духовно-нравственные, а также задачи развития творческого потенциала личности и др. В статье представлены основные знания, умения, навыки, универсальные учебные действия, которыми овладевают обучающиеся при обучении изображению пейзажа. Рассмотрены этапы освоения пейзажной живописи, которые включают в себя такие основы как: изображение отдельных компонентных элементов пейзажа (объектов, предметов), изображение определенной совокупности пейзажных элементов (по степени сложности), работа над цветопередачей и др. Особое внимание автор отводит педагогическому потенциалу пейзажа в формировании таких личностных качеств обучающихся как как чуткость, доброта, патриотизм, способность чувствовать духовную атмосферу времени и др.

Ключевые слова: изобразительное искусство, пейзаж, программы, общеобразовательная школа, урочная и внеурочная деятельность, обучающиеся.

Актуальность. На современном этапе развития образования (особенно в художественных школах) развитие художественно-изобразительных возможностей пейзажной живописи претерпевает коренную перестройку художественно-педагогической направленности. Возрастает уровень изобразительного мастерства, совершенствуются методологические основы обучения. Все эти тенденции неоднократно подчеркивались и подчеркиваются представителями разных сфер искусства и науки [2; 7].

Методы. В статье используются следующие методы: метод анализа научной, методической литературы, а также специальной учебной документации; описательный метод; аналитико-синтетический метод, позволяющий выявлять отдельные характеристики, признаки и структурировать материал исследования. Область исследования представлена анализом учебно-методического и программного материала по теме обучения школьников изображению пейзажа.

Результаты и их обсуждение. Умение сохранить национальный опыт в истории пейзажной живописи и ее композиционных элементах, а также осмысленно анализировать этот опыт – является основной синтеза культурного опыта в целом [1; 3; 9].

От этого зависит умелое управление процессом обучения изобразительному искусству (ИЗО) на основе постижения различных традиций и подходов, их переосмыслению, проецированию на собственные концепции живописи [4].

Говоря о месте пейзажа в программах занятий по изобразительному искусству в школах, необходимо отметить, что данная проблема имеет значимый дискурс в научной литературе.

Так, например, вопросам знакомства обучающихся с основами обучения изображению пейзажа посвящены исследования Е.А. Черновой, Т.Н. Козиной, Л.Г. Беляковой и др. (Белякова, 2011; Чернова, Козина, 2016) [10].

Теоретические аспекты формирования пространственных представлений обучающихся в процессе занятий обучения изображению пейзажу, а также роли творческой составляющей в работе, посвященной данному жанру (включая пленэрную живопись) рассматриваются в работах Н.П. Головачевой, А.Н. Дрозд, З.Ж. Рябиловой и др. (Дрозд, 2015; Рябилова, Головачева, 2015) [3; 8].

Вопросы учебно-методического сопровождения обучения изображению пейзажа в програм-

мах занятий изобразительным искусством в школах посвящены работы Е.В. Антохиной, А.В. Жуковой, В.Д. Игошиной, З.Б. Джумаевой, Б.М. Неменского, Л.А. Неменской, Н.А. Горяевой и др. (Антохина, Жукова, 2016; Игошина, 2014; Джумаева, 2017; Неменский, Неменская, Горяева, Питерских, 2013) [5; 6].

Таким образом, можем отметить, что тема пейзажа является достаточно широко представленной в программах, касающихся обучения изобразительному искусству в общеобразовательных школах, в программах внеурочной деятельности школьников общеобразовательных школ. Также необходимо подчеркнуть, что жанровая представленность пейзажа в программах школ является одобренной Федеральным государственным образовательным стандартом. Помимо этого, тема пейзажа является доступной для изучения школьникам различных возрастов, что делает пейзаж уникальным и эффективным средством решения различных задач на всех ступенях образования:

- *художественно-эстетических*, обуславливающих развитие воображения, эстетического восприятия обучающимися окружающей природной действительности, а также формирование эстетического вкуса и эстетической культуры подрастающего поколения;
- *ценностно-смысловых*, обуславливающих понимание ценности мира природы, ее первоначал и также осознания ее роли в жизни всего окружающего мира;
- *духовно-нравственных*, позволяющих заложить основы культурно-идеологических позиций воспитания подрастающего поколения, основанных на канонах красоты мира, императивах обеспечения его сохранности для будущего;
- *задачи развития творческого потенциала личности*, решение которых в учебном процессе способствует воспитанию эмоциональной отзывчивости ребенка в процессе творческой деятельности, что обеспечивается удовлетворением потребности в созидании, возникновении желания создания красоты, различать прекрасное и поддельное и др.

Таким образом, может отметить, что в связи с широким целевым спектром (выраженном в масштабности и широте решаемых задач) дидактико-методологический потенциал обучения изображению пейзажа может быть адаптирован для обучающихся различных возрастов. Именно данный аспект, как отмечают Е.А. Чернова и Т.Н. Козина, указывает, что тема пейзажа является сквозной в рамках занятий изобразительным искусством в школе [10].

Достаточно сильный акцент программ, включающих обучение изображению пейзажа в контексте общего среднего образования, делается на активизации эстетических чувств обучающихся и эффективного развития их эмоциональной сферы, что формирует приоритетное отношение к тематике пейзажа в учебно-методическом сопрово-

ждении образовательного процесса по изобразительному искусству, а также и в ходе профессиональной подготовки учителей ИЗО в общеобразовательной школе.

Помимо указанной направленности в обучении изображению пейзажа особое внимание уделяется овладению обучающимися основными знаниями и навыками конкретно-образного метода передачи окружающей действительности, что является основой обучения изобразительной грамоте, а также освоения передачи грамотного реалистичного изображения. Такая тенденция преемственности пронизывает программы всех ступеней образования: младшие классы, основную школу, а также внеучебную деятельность обучающихся. Начальные этапы освоения пейзажной живописи включают в себя такие основы как изображение отдельных компонентных элементов пейзажа (объектов, предметов), затем изображение определенной совокупности пейзажных элементов (по степени сложности) и пр. Необходимо отметить, что достаточно серьезное внимание в обучении изображению пейзажа является работа с цветом, что специалисты напрямую соотносят с эмоциональным состоянием обучающихся.

Школьные программы обучения изобразительному искусству включают работу над пейзажем в контекст уроков тематического рисования. В рамках таких уроков решаются различные задачи: развитие внимания школьников к образам окружающей природы, их гармоничности и органичной «вписанности» в пространство; формирование умений эмоционального, чувственного восприятия образа природы; определение главного в пейзаже; специфику передачи пространства и света в пейзаже, цветопередача, а, главное, проникновенность основной идеей, на основе которой создается пейзаж.

В среднем звене общеобразовательной школы на уроках изобразительного искусства работа над пейзажем уже усложняется. Обучающиеся овладевают уже достаточным опытом использования в изобразительной деятельности «образного языка» искусства, а также осваивают технику работы с различными художественными материалами. Уделяется больше внимания колористическим решениям в пейзаже, композиционным закономерностям и т.д.

Выводы. Таким образом, считаем необходимым еще раз отметить, что

обучение школьников изображению пейзажа (согласно требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта именно относительно темы «Пейзаж») является необходимым для адаптивирования относительно различных возрастных групп, а также различных форм проведения урочных и внеурочных занятий, так как в данном процессе осуществляется формирование универсальных учебных действий: принятие и сохранение учебной задачи, а также определение успешности ее выполнения; ведение познавательного диалога; изложение собственного

мнения и аргументация; объяснение чувств и ощущений от восприятия объектов и др.

Пейзажу отводится роль действенного средства в воспитании таких личностных качеств личности как чуткость и доброта, патриотизм, способность чувствовать духовную атмосферу времени и т.д.

С самого раннего этапа обучения изображению пейзажа в процессе занятий изобразительным искусством в школах применяют методику, которая предполагает своеобразную рефлексию собственной творческой деятельности и оценку своего результата. Это позволяет обучающимся приобрести в процессе изобразительной деятельности такие черты как внимательность, способность длительно работать над образами и элементами пейзажа, что ведет к качественному уровню выполнения работы.

В связи с новыми тенденциями образовательной политики в методику обучения изображению пейзажа начинают входить инновационные педагогические технологии и подходы, которые предусматривают в преподавании реализацию метода проектов, метода развития критического мышления в работе над пейзажем и т.д. Обычно, данные методы используются на начальном этапе работы над картиной или упражнением, этапе подбора материала, наблюдениях, зарисовках, проработки цветовых решений.

Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Интерпретация крымского пейзажа в работах С.Г. Мамчича / Е.Н. Алексеева // Манускрипт.– 2019.– № 5. – С. 201–206.
2. Васильченко, Ю.С. Значение пейзажной живописи в развитии русского изобразительного искусства XVIII–XIX вв. / Ю.С. Васильченко // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение.– 2017.– № 26. – С. 131–139.
3. Дрозд, А.Н. Образ и стиль в современной пейзажной живописи / А.Н. Дрозд // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.– 2015. – № 32. – С. 196–204.
4. Забулионите, А.-К. И. Жанр пейзажа в европейской и китайской живописи: образ природы в предметном художественном образовании / А.-К. И. Забулионите, У. Сяолин // Человек. Культура. Образование.– 2018.– № 3 (29). – С. 6–18.
5. Игошина, В.Д. Программа кружка «Пейзаж в живописи, графике, аппликации» [Электронный ресурс] / В.Д. Игошина.– 2014. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/izo/2014/06/11/programma-kruzhka-peyzazh-v-zhivopisi-grafike-applikatsii>
6. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Б.М. Неменского. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Б.М. Неменский, Л.А. Неменская, Н.А. Горязева, А.С. Питерских.– 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013.– 129 с.
7. Муртазина, Л.Р. История развития пейзажа как жанра изобразительного искусства / Л.Р. Муртазина // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXIV междунар. студ. науч.-практ. конф.– 2015.– № 7(34). – Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/7\(34\)](http://sibac.info/archive/guman/7(34)).
8. Рябилова, З.Ж. Специфика творческой деятельности в пленэрной живописи / З.Ж. Рябилова, Н.П. Головачева // Омский научный вестник.– 2015.– № 1 (135). – С. 135–137.
9. Цзян, Дэсай. Исторические аспекты развития жанра «Пейзаж» в китайской живописи маслом / Дэсай Цзян // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.– 2014.– № 172. – С. 139–145.
10. Чернова, Е.А. Знакомство с пейзажем на уроках изобразительного искусства в основной школе / Е.А. Чернова, Т.Н. Козина // Вестник Пензенского государственного университета.– 2016.– № 4 (16). – С. 8–10.

Landsc ape in the fine arts schoo L programs

Ma Yiming

Moscow state pedagogical University

The article discusses the problem of the role of the theme «Landscape» in the programs of fine art in secondary schools. The author provides an analytical overview of the importance of teaching landscape images in visual arts programs. The author reveals the features of the modern stage in the development of the artistic and visual possibilities of landscape painting, which undergoes a radical restructuring of the artistic and pedagogical orientation (the level of visual mastery increases, the methodological foundations of instruction are improved). The article analyzes the fine arts programs in secondary schools, representing various levels of education. The author reveals the features of teaching landscape images in primary and basic schools, and also reveals the role of the genre in programs of extracurricular (circle) activities of students. The author emphasizes that the theme of the landscape is accessible for study to schoolchildren of various ages. According to the author, this makes the landscape a unique and effective means of solving various problems at all levels of education, among which the author distinguishes: artistic and aesthetic, value-semantic, spiritual and moral, as well as the tasks of developing the creative potential of a person, etc. The article presents the main knowledge, abilities, skills, universal educational actions that are mastered by students in teaching landscape images. The stages of mastering landscape painting are considered, which include such fundamentals as: the image of individual component elements of the landscape (objects, objects), the image of a certain set of landscape elements (in terms of complexity), work on color reproduction, etc. The author devotes special attention to the pedagogical potential of the landscape in the formation of such personal qualities of students as sensitivity, kindness, patriotism, the ability to feel the spiritual atmosphere of time, etc.

Keywords: art, landscape, programs, secondary school, lesson and extracurricular activities, students.

r eferences

1. Alekseeva, E.N. Interpretation of the Crimean landscape in the works of S.G. Mamchich / E.N. Alekseeva // Manuscript.– 2019.– № 5. – Pp. 201–206.
2. Vasilchenko, Yu.s. the Significance of landscape painting in the development of Russian fine art of the XVIII–XIX centuries / Yu.s. Vasilchenko // Bulletin of Tomsk state University. Culturology and art history, 2017, no. 26, Pp. 131–139.

3. Drozd, A.N. Image and style in modern landscape painting / A.N. Drozd // Bulletin of the Kemerovo state University of culture and arts, 2015, no. 32, Pp. 196–204.
4. Zabulionite, A.-K. I. Genre of landscape in European and Chinese painting: the image of nature in the subject art education / A.-K. I. Zabulionite, U. Xiaolin // Man. Culture. Education.– 2018.– № 3 (29). – Pp. 6–18.
5. Igoshina, V.D. Program of the circle “Landscape in painting, graphics, applications” [Electronic resource] / V.D. Igoshina.– 2014. – access Mode: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/izo/2014/06/11/programma-kruzhka-peyzazh-v-zhivopisi-grafike-applikatsii>
6. Fine art. Work programme. Subject line of books under the editorship of B.M. Nemensky. Grades 5–9: manual for teachers of General education. institutions / B.M. Nemenskiy, L.A. Nemenskaya, N.A. Goryazeva, A.S. Pitserskiy – – 2nd ed. – Moscow: Prosveshchenie, 2013.– 129 p.
7. Murtazina, L.R. History of landscape development as a genre of fine art / L.R. Murtazina // Scientific community of students of the XXI century. Humanities: collection of articles on the Mat. XXXIV international. stud. nauch. – prakt. konf.– 2015.– № 7(34). – access Mode: [http://sibac.info/archive/guman/7\(34\)](http://sibac.info/archive/guman/7(34)).
8. Ryabilova, Z. Zh. Specifics of creative activity in plein air painting / Z. Zh. Ryabilova, N. p. Golovacheva // Omsk scientific Bulletin.– 2015.– № 1 (135). – Pp. 135–137.
9. Jiang, Desai. Historical aspects of the development of the “Landscape” genre in Chinese oil painting / Desai Jiang // Proceedings of the Herzen Russian state pedagogical University.– 2014.– № 172. – P. 139–145.
10. Chernova, E.A. Acquaintance with the landscape at the lessons of fine art in the main school / E.A. Chernova, T.N. Kozina // Bulletin of Penza state University.– 2016.– № 4 (16). – Pp. 8–10.

Роль родителей в развитии субъекта учебной деятельности студентов педагогического вуза

Быкова Наталья Львовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Самарского государственного социально-педагогического университета
E-mail: bykova@pgsga.ru

Миниярова Валерия Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Самарского государственного социально-педагогического университета
E-mail: v.velk@yandex.ru

Целью данной работы является выявление структуры самохарактеристик образа субъекта учебной деятельности в соотношении с представлениями значимого члена семьи с применением процедуры определения комплексного эквивалента. В качестве методологической основы исследования выступили теории субъекта деятельности и теория поэтапного формирования учебной деятельности. Выборку составили студенты первого курса факультета начального образования (N = 74) и их родители (N = 74). В качестве метода исследования использовался метод самохарактеристики в совокупности с технологией анализа комплексного эквивалента уточняемой самохарактеристики «Я хороший ученик (студент), когда...». Обработка полученных данных осуществлялась методом контент-анализа. Результаты. При сопоставлении данных, полученных в результате опроса студентов педагогического вуза и их родителей были выявлены следующие закономерности. Суждения-самовосприятия первокурсников не имеют существенных различий с таковыми у родителей. Приоритетными мотивами выполнения учебной деятельности выступают абстрактно-логические обоснования пользы и дисциплина. В качестве субъекта учебной деятельности первокурсников характеризуют суждения конкретной личной пользы, эмоциональное соприкосновение с процессом выполнения учебных действий, умение выделять возможности и способность выделять конкретные действия как подзадачи учебной деятельности. Субъектом учебной деятельности как процесса в целом студенты не являются. Развитие личности студента как субъекта учебной деятельности предполагает работу с эмоциональной маркировкой мотивов и поэтапному формированию процесса целеполагания своей деятельности.

Ключевые слова: субъект учебной деятельности, ориентировочная основа действий, самоидентификация, комплексный эквивалент, роль семьи, депрессия, образовательный процесс.

Субъектность как системное качество личности начинает формироваться достаточно рано и определяет в дальнейшем специфику жизнедеятельности человека. Развитие субъекта обеспечивает расширение возможностей личности, ее способностей к большей дифференциации составляющих каждой отдельной ситуации, ее точек изменения, влияния на жизнь и ее перспективы в целом. Субъектность личности проявляется в осознанности, рефлексии своих отдельных действий, иерархизации субъектного опыта, постановке задач на самоизменение/саморазвитие. Как отмечали в своих трудах С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, О.А. Конопкин, В.А. Петровский и др, субъектность проявляется в конкретной активности личности, в частности – в учебной деятельности [1].

Как известно (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), для эффективного осуществления деятельности на когнитивном уровне ребенком изначально должна быть усвоена полная ориентировочная основа действий. Так же в результате возникает способность самостоятельно задавать и присваивать личную цель, то есть создавать личный, субъектный смысл и мотив ее осуществления. При неполной и необобщенной ориентировочной основе действий в учебной деятельности в школе будущие студенты, соответственно, не могут ее перенести на свою учебную деятельность в вузе. И при сложившихся автоматизмах и определенных формализованных успехах в успеваемости зачастую не считают целесообразным углубляться в поэтапный рефлексивный разбор своих действий, что влечет в будущем автоматизированное воспроизводство неполно ориентировочной основы детям в рамках их педагогической деятельности. Присвоенная из деструктивной ориентировочной основы действий в школьном обучении вера в силу указаний и слова «старших» так же вызывает у вчерашних школьников-первокурсников скепсис по отношению к научному знанию об импринтинге и запечатлевании установок, норм и ценностей по результатам контакта с родителями.

В ходе обучения студентам рассказывается, что процесс обучения представляет собой важнейший аспект подготовки личности для жизни в социуме, а главной целью учебной деятельности, по мнению С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.К. Марковой, И.А. Зимней и др. является формирование способности ребенка на-

полнить ее собственным смыслом и деятельностью содержанием, быть «автором», субъектом на всем ее протяжении. Таким образом, обосновывается возникновение условия развития у личности инициативности, креативности, овладения навыком управления своей деятельностью, свободой выбора моделей поведения в разных жизненных ситуациях [2].

Если в процессе развития личности возникают сложности на предыдущих этапах, то переход личности к проявлению субъектности, к реализации своих смыслов и убеждений, к волевой реализации, являющийся обычно заключительным этапом в процессе интернетизации социального опыта, затрудняется. На первом этапе необходимым является знание об исходной специфике ролей, норм, ценностей которые транслируют родители. Далее для становящейся личности важно понимать контекст отношения к этому знанию близких, значимых людей. Знание и эмоциональное отношение выступают базой формирования готовности действовать заданным в референтной социальной группе образом. Безусловно, в процессе интериоризации социальных значений своей общности у развивающейся личности возможно изменение ее позиции, то есть переход от роли «реципиента» к роли «автора» и преобразователя своего усвоенного социального опыта.

В процессе интериоризации на основе подражания возникает сначала отождествление, а затем и самоидентификация ребенка (от неосознаваемого уровня до подсознания и осознания, формулирования личной позиции) с наиболее значимым, ярким и близким родителем. Таким образом, индивид для себя определяет место в референтной группе с учетом определенных нюансов социальной (ролевой) ситуации. Безусловно, начальным пунктом формирования процесса самоидентификации, присвоения норм, ценностей и убеждений для человека является семья [3].

«Отождествление» личностью своих действий, самохарактеристик происходит на основе опыта: взаимодействий со значимыми другими в конкретной ситуации, «считывания» невербальных реакций, запоминание вербальных характеристик о себе и других в формулировках окружающих. В концепции нейро-лингвистического программирования (НЛП), изучающего лексические репрезентации действительности в сознании человека, данный феномен обозначается как комплексный эквивалент. То есть сознание приравнивает определенные, важные составляющие своего поведения к определенному состоянию и как бы называет внутри, формулирует смысл для себя в определенном значении. В результате сознание в последствии автоматически делает вывод по отдельному признаку о значении всего опыта, отдельного действия, внутреннего состояния для себя. В НЛП этот процесс считается лингвистическим искажением, поскольку в каждой конкретной ситуации человек не уточняет

у участников ролевых отношений смыслы и делает (озвучивает) выводы на основе только внешних характеристик предыдущего опыта и своего внутреннего состояния. То есть комплексным эквивалентом является связь между словом/словами и опытом, отмечая тонкости между различным пониманием слов другими людьми [4]. Что интересно для нас и существенно отличается, на наш взгляд, от других методов исследования характеристик сознания личности, так это предположение о действиях/опыте в смысловой внутренней репрезентации человека.

Целью нашего исследования было выявление структуры самохарактеристик образа субъекта ученой деятельности «Я хороший ученик (студент), когда...» в соотношении с представлениями значимого члена семьи (матери).

В исследовании принимали участие 74 студента (девушки) первого курса факультета начального образования и 74 «значимых члена семьи» (преимущественно матери). Инструкция по исследованию комплексного эквивалента ролевой самоидентификационной характеристики в рамках учебной деятельности звучала следующим образом:

«Уважаемые студенты! Предлагаем Вам поучаствовать в исследовании!

Вам предстоит узнать:

а) насколько точно и объемно Вы можете формулировать спектр своих ролевых действий, обеспечивающих Вашу ролевую эффективность в рамках известной всем в течение 11 лет учебной деятельности;

б) уровень влияния значимых взрослых на формирование Вашего навыка конкретизации своих действий и отношения к отдельным фрагментам учебной деятельности.

Итак, Ваша задача написать список своих операциональных самохарактеристик, уточняющих Ваши функциональные ролевые действия, продолжив каждый раз утверждение: «Я хороший ученик (студент), когда...». Каждую строчку Вы начинаете в соответствии с предложенной формулировкой, а далее описываете максимально конкретно (что именно, как часто, с какой периодичностью и прочее) какие именно действия вы осуществляете для обеспечения успешности своей учебной деятельности. Ваш список ограничивается длиной листа (максимум 45 позиций на листе формата А4, сверху вниз, при размере шрифта 14).

Далее Вы предлагаете по подобной инструкции составить список значимому взрослому, который оказывал влияние на осуществление вами своей учебной деятельности. В зависимости от обстоятельств жизни, это могут быть мама, папа, бабушки и пр.

После этого Вы можете сравнить два этих списка и обсудить их со своими родными».

Для нас было важно обнаружить, какие составляющие ориентировочной основы учебной деятельности присутствуют, какая мотивация чаще всего инициирует данную деятельность, обнаружить специфику субъектного принятия ответ-

ственности за ее результат. Психокоррекционная цель данного эксперимента заключалась в работе с интроектом о безусловной силе влияния педагогического слова по сравнению с необходимостью в поддержке эмоциональных отношений со значимым взрослым во время свободного (субъектного) планирования своих действий.

В рамках контент-анализа самохарактеристик студентов мы выделили следующие параметры:

- ориентирование на неосознаваемую или внешнюю причину целеполагания собственной учебной деятельности;
- рационально-оценочное акцентирование на личной пользе для себя в учебной деятельности;
- осуществление эмоционального доступа к субъектным переживаниям в процессе реализации собственной учебной деятельности с одновременным эмоциональным доступом к переживанию возможности его реализации;
- формулирование моральных мотивов исполнения своей учебной деятельности;
- акцентирование на важности отношений с другими субъектами, присутствующими в ситуации реализации своей учебной деятельности;
- ориентирование на дисциплинарные, «поверхностные» характеристики протекания своей учебной деятельности;
- конкретизация отдельных элементов ориентировочной основы учебной деятельности.

Итак, рассмотрим полученные результаты.

При максимально возможном в заданном эксперименте количестве ориентировочных фрагментов учебной деятельности (45 позиций на листе) средние значения количества операционализируемых действий составило 15,6 единиц при разбросе в 20 единиц. Эти показатели больше, чем у значимых взрослых, у которых средние значения достигали 8 единиц при разбросе в 10 единиц. При парном сравнении ответов студентов и значимого взрослого было заметно, что наибольшее количество перечислений было у тех студентов, в ответах родителя которого так же больше перечислений ориентировочных фрагментов учебной деятельности.

Для нас важно еще раз отметить, что в структуре учебной деятельности входят: мотив, план учебных действий, способы реализации и варианты контроля/самоконтроля. По результатам контент-анализа, в целом по выборке в 74 респондента нет даже совокупного упоминания перечня ориентировочных компонентов деятельности. Есть преимущественно единичные упоминания конкретных действий учебной деятельности, они занимают объем в 4,3% от всех суждений выборки. Чаще всего упоминаются: «Я умею находить важную информацию из груды предложенной», «могу строить распорядок дня или план действий», «участвую в конференциях», «анализирую свои ошибки и исправляю их», «планирую каждый день так, чтобы все успеть», «организую людей для выполнения творческого

задания», «я позитивный профессионал, когда играю с детьми», «я внимательная, когда нахожу ошибки в своих работах», «я ответственная, когда ищу дополнительный материал к уроку», «я хороший студент, когда применяю полученные знания», «если мне непонятна тема, обращаюсь за помощью к преподавателю/ товарищу», «я ответственная, когда ищу дополнительный материал к уроку» и т.п. Вероятнее всего, что в рамках предметного обучения происходит переход мотива на цель и универсальный навык у школьников не формируется.

Необходимо подчеркнуть, что в большинстве самохарактеристик присутствуют модальные операторы возможности [4], указывающие на субъектную картину мира данных респондентов. Это может свидетельствовать о том, что они присвоили опыт конкретных операционализованных действий и уверены в своей способности и возможности управлять ими в достижении личной учебной цели.

Осуществление эмоционального доступа к субъектным переживаниям в процессе реализации собственной учебной деятельности обнаружено в 2,1% суждений респондентов. Это свидетельствует о протекании первичной процедуры «авторского» оценивания/контроля течения учебной деятельности, что может способствовать развитию способности осознания и постановки личной цели действия. Об этом свидетельствуют следующие высказывания: «Я эмоциональный студент, когда пытаюсь доказать правильность своего ответа», «стремлюсь узнавать что-то новое, что меня заинтересовывает», «я грустный студент, когда не успеваю ответить на паре», «я хороший студент потому, что люблю учиться» и пр.

Рационально-оценочное акцентирование на личной пользе для себя в учебной деятельности присутствует в 4,5% объема самохарактеристик респондентов. Ясная формулировка выигрыша от задуманного в учебной деятельности так же может указывать на способность к субъектной постановке целей деятельности первокурсниками. Сложно отнести данный процесс полностью к субъектности с точки зрения самореализации экзистенциалов, но данный анализ выходит за рамки проведенного исследования и может быть оставлен для последующей работы с будущими педагогами. Вариантами рациональных формулировок являлись: «я хитрый студент, когда списываю», «правильно распределяю дела», «я организованный студент, потому что за проделанную работу по культуре речи могу получить зачет автоматом» и т.п.

Выбор цели действия и ее достижения на основе формулирования моральных мотивов исполнения своей учебной деятельности так же могут быть опорой субъектности, если они позволяют принимать автономные решения и из ранга убеждений перешли в ранг ценностей. Объем самохарактеристик с данными критериями достигает 2,4% от совокупной массы. Примерами выступают следующие высказывания: «я хорошая, когда люди видят,

что я усердно тружусь над каким-либо делом», «я целеустремленная, когда ответственно готовлюсь к зачету и экзамену», «делаю все на совесть», «я настойчивый студент, когда у меня получается выучить текст по английскому языку», «я сижу до последнего пока не выучу его», «я ответственный студент, когда посещаю все занятия» и т.п. Но уже здесь мы видим, что смысловой акцент самохарактеристик переключается на моральный императив, а операциональные характеристики деятельности становятся как бы иллюстрацией, что скорее всего отражает процесс перехода мотива на цель.

Количество суждений, где первокурсники связывают свою эффективность в роли обучающегося с другими субъектами образовательного процесса (напомним, в задании было указано продолжить формулировку «Я хороший ученик (студент, когда...)» достигает 10,6% от всех ответов по выборке. И, судя по ответам будущих учителей («Я готова помочь одноклассникам», «помогаю разбираться в материале одноклассникам», «стараясь радовать учителя своими ответами», «когда преподаватель хвалит меня» и т.п.), учебно-профессиональная деятельность является вспомогательным процессом, а на первый план выступают отношения с окружающими. В данном случае мы не считаем возможным отнести этих респондентов к субъектам собственной учебной деятельности.

Существенную роль значимых отношений в жизни мы можем обнаружить по большому объему суждений (35,1%), ориентированных на дисциплинарные характеристики протекания учебной деятельности студентов. При формулировании высказываний у первокурсников зачастую теряется субъектная часть выражения суждения о себе: «я хороший студент, когда не опаздываю на пары», «я послушный студент, так как прихожу на пары вовремя», «веду себя правильно», «должна быть активна», «не отвлекаюсь на занятия», «выполняю все домашние задания», и т.п.

Суждения с формулировкой «я должна» составляют 4,5% от всех высказываний. Тем не менее, для нас важно акцентировать на этом внимание, поскольку данные модальные операторы необходимости, могут свидетельствовать о периодических переживаниях псевдовины у студентов, что не является хорошим ресурсом для обучения [4]. Кроме того, в 4,8% высказываниях первокурсники подчинительный союз «когда» бессознательно подменили соединительным союзом «потому что...», усиливая таким образом свою «самость», но показывая, что не они являются «авторами» или субъектами последующих действий, а какая-то важная причина: «я хороший студент, потому, что не прогуливаю занятия», «...потому, что не опаздываю на пары», «... потому, что я участвую во всех мероприятиях», «...потому, что ответственно выполняю работу» и т.д.

Ориентирование на абстрактную, «внешнюю», логическую причинно-следственную связь дей-

ствий в рамках учебной деятельности занимает объем 31,4% суждений. Да, логические обоснования позволяют личности ощущать некоторую стабильность, предсказуемость, определенность. К примерам таких суждений можно отнести следующие: «не ленюсь», «готовлюсь к занятиям днем и ночью», «получаю много знаний», «активна на парах», «даю советы», «я целеустремленная, когда хочу закрыть сессию на 5» и т.п. Кроме этого, универсальное обобщение «все» присутствует в 13,1% суждений респондентов. Употребление его подразумевает безусловность, постоянство описываемых действий. Обобщения часто не ссылаются ни на что, они не оставляют места никаким исключениям: «вовремя выполняю все, что требуют преподаватели», «есть все записи в тетрадке», «выполняю все заданные на дом работы», «слушаю все, что говорят на занятии» и т.д. [4]. То есть стремление студентов следовать таким ориентирам в действиях заведомо провальны. Бесконечное желание достичь невозможного не имеет связи с реальностью, поэтому действия и результаты будут губительны для самооценки личности. Это важно для психологического здоровья личности. Но за такой привязкой к внешним ориентирам может скрываться привычка пользоваться чужими смыслами, присвоенными конструктами идентичности, неумение быть в контакте с собой, своей самостью и субъектностью. В итоге, мы можем получить очень большой процент студентов, склонных к депрессии в случае, когда такая понятная определенность в силу изменчивости мира пошатнется, а неумение дифференцировать важное лично для себя, проживать в каждый момент времени результат своих действий в жизни и учебной деятельности, – быть субъектом своих действий, – так и не сложится [5].

Рассмотрим вторую часть эксперимента.

Единичных упоминаний конкретных действий учебной деятельности значимые взрослые в описании образа «хорошего ученика» не применяют совсем (у студентов они занимают 4,3% суждений первокурсников), как о необходимости учитывать эмоциональные отношения с другими субъектами образовательного процесса для успешной учебы (10,6%),

Объем моральных суждений в высказываниях родителей приблизительно схож с объемом ответов студентов – 2,6% (по сравнению с 2,4%).

Рационально-оценочное акцентирование на личной пользе в учебной деятельности составляет 5,2% от объема суждений родителей (у детей 4,5% от объема высказываний).

Внимание к субъективным переживаниям в процессе выполнения учебных действий присутствует в 1,4% высказываний значимых взрослых (2,1% у первокурсников).

Ориентация на соблюдение дисциплинарных отношений в процессе обучения так же важна и для родителей, объем суждений по данному

критерию составляет 15,6%, что почти в два раза меньше, чем у студентов (35,1%).

Формулировки, включающие ориентацию на обобщенные, причинно-следственные связи некоторых действий в учебной деятельности в ответах родителей составляют 26% (у студентов показатель достигает 31,4% от всех суждений по выборке).

Таким образом, структура суждений у студентов совпадает практически по большинству параметров, различия в показателях не достигают статистической значимости. Схожесть высказываний после выполнения заданий обнаружили студенты после сверки с ответами значимых взрослых. Это вызвало у них совместные с одним из родителей мощные позитивные переживания.

Для нас было важно продемонстрировать студентам насколько сильно запечатлеваются у детей установки, нормы, ценности и стили коммуникации в детско-родительских отношениях.

По итогам эксперимента были сделаны следующие выводы:

- 1) Суждения-самовосприятия как субъекта учебной деятельности у студентов первого курса отражают нормы, ценности и установки родителей.
- 2) Приоритетные позиции в структуре деятельностных самохарактеристик в качестве учащегося как для первокурсников, так и для их значимого взрослого занимают дисциплинарные характеристики протекания учебной деятельности и абстрактные причинно-следственные обоснования необходимости ее выполнения.
- 3) За рамками структурных совпадений в суждениях студентов и значимых взрослых остались такие параметры как: единичные упоминания конкретных действий в рамках учебной деятельности; эмоциональные отношения с субъектами образовательного процесса; двукратное увеличение объема суждений по критерию оценки дисциплинарных характеристик протекания учебной деятельности, что в целом может свидетельствовать о влиянии образовательных организаций на систему самооценок себя как субъекта учебной деятельности школьниками.
- 4) Студентов, как субъектов учебной деятельности, характеризуют суждения, включающие самохарактеристики с модальными операторами возможности, эмоционального доступа к субъективным переживаниям, рационально-оценочной пользе деятельности и единичные упоминания конкретных действий учебной деятельности. Совокупный объем таких высказываний достигает только 10,9%. Субъектом учебной деятельности как процесса в целом студенты не являются.
- 5) Существенную долю самохарактеристик студентов первого курса составляют высказывания с ориентацией на абстрактную причинно-следственную связь, а также суждения, включающие модальности необходимости, универсальные обобщения, дисциплинарные характеристики деятельности, что в целом мо-

жет достигать более 50% высказываний и свидетельствовать о слабом уровне субъектности студентов первого курса

- 6) Развитие личности студентов как субъекта учебной деятельности требует корректного сопровождения созревания эмоционально-рефлексивной сферы личности обучающихся и планомерного процесса формирования когнитивного и поведенческого навыка операционализации учебной деятельности на основе концепции поэтапного формирования умственных действий.

Литература

1. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. – Дубна: Феникс+, 2002.– 239 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб./И.А. Зимняя – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.– 384 с.
3. Парыгин, Б. Д. 8 Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории /Б.Д. Парыгин– СПб.: ИГУП, 1999–592 с.
4. Боб Г. Боденхамер, Л. Майкл Холл НЛП. Полный курс освоения базовых приемов. ООО «Издательство АСТ», 2016. 497 с
5. Лэнгле, Альфред. Дотянуться до жизни... Экзистенциальный анализ депрессии: Психотерапия депрессивных расстройств в /Альфред Лэнгле– М.: Генезис, 2010.– 128 с.: ил.

The role of parents in The development of The subject of educational activity of Students of a pedagogical university

Bykova N.L., Miniyarova V.A.

Samara state University social and pedagogical University

The Purpose of this work is to identify the structure of self-characteristics of the image of the subject of scientific activity in relation to the representations of a significant family member using the procedure for determining the complex equivalent.. The methodological basis of the research is the theory of the subject of activity and the theory of step-by-step formation of educational activities. The sample was made up of first-year students of the faculty of primary education (N = 74) and their parents (N = 74). As a research method, the method of self-characterization was used in conjunction with the technology of analyzing the complex equivalent of the specified self-characterization "I am a good student (student) when...". The received data was processed using the content analysis method. Results. When comparing the data obtained from the survey of pedagogical University students and their parents, the following patterns were identified. First-year students' self-perceptions do not differ significantly from those of their parents. The priority motives for performing educational activities are abstract and logical reasons for use and discipline. As a subject of educational activity, first-year students are characterized by judgments of specific personal benefit, emotional contact with the process of performing educational actions, the ability to allocate opportunities and the ability to allocate specific actions as subtasks of educational activity. Students are not the subject of educational activity as a whole process. The development of a student's personality as a subject of educational activity involves working with emotional marking of motives and step-by-step formation of the goal-setting process of their activities.

Keywords: subject of educational activity, indicative basis of actions, self-identification, complex equivalent, role of the family, depression, educational process

References

1. Slavskaya, A.N. Personality as a subject of interpretation / A.N. Slavskaya. – Dubna: Fenix+, 2002.– 239 p.
2. Winter, I.A. Pedagogical psychology. Textbook for universities. Ed. second, add., ISPR. and pererab./Ia Winter-M.: Publishing Corporation "Logos", 2000.– 384 p.
3. Parygin, B. D. 8 Social psychology. Problems of methodology, history and theory /B. D. Parygin– SPb.: IPPA, 1999–592 p.
4. Bob G. Bodenhamer, L. Michael Hall NLP. Full course of basic techniques. LLC "AST Publishing house", 2016. 497 p.
5. Langle, Alfred. Reach for life... Existential analysis of depression: Psychotherapy of depressive disorders in / Alfred Langle-M.: Genesis, 2010.– 128 p.: ill.

Формирование познавательной активности младших школьников посредством групповых занятий

Шаманин Николай Владимирович,

старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной педагогики, ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
E-mail: shamanin_1983@mail.ru

В XXI веке становится все более очевидным, что для успешной социализации и интеграции в динамично развивающееся общество необходимо развитие познавательной активности на всех этапах жизнедеятельности человека. В статье представлен подход к изучению развития познавательной активности младших школьников. Делается предположение о том, что развитию познавательной активности в младшем школьном возрасте способствуют групповые занятия и их использование не только в игровой, но и в учебной деятельности. Показана важность познавательной активности личности в процессе успешной социализации. Обоснована необходимость развития познавательной сферы личности младшего школьника с точки зрения его успешности его дальнейшего обучения и воспитания (а также самовоспитания). В практической части показана необходимость развития познавательной сферы личности на примере младших школьников Владимирской области. Была предпринята попытка активизации познавательной активности младших школьников при помощи групповых занятий. Проведен формирующий эксперимент для формирования и развития познавательной сферы личности младших школьников. Эффективность предложенной программы и достоверность полученных эмпирических данных подтверждается методами математической статистики. Доказано, что групповые занятия способствуют формированию познавательной активности в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: познавательная активность, обучение, младший школьник, групповые занятия.

Сегодня не вызывает сомнений тот факт, что реализация образовательных процессов должна базироваться на деятельностной основе, поскольку именно деятельностный подход способствует становлению личности вообще и учащегося как субъекта учебной деятельности в частности. Несмотря на то, что проблема изучения познавательной активности относительно не нова, (ее изучением занимались Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Г.С. Костюк, А.М. Матюшкин, Л.М. Митина, А.М. Новиков, Г.А. Цукерман и др.), в современных реалиях ее развитие приобретает все большую актуальность.

Перед современным педагогом в школе стоит задача не только передачи знаний и выбора методов наиболее эффективного педагогического воздействия в конкретных образовательных условиях, но и оптимизация творческой активности младших школьников, формирование мотивации на самостоятельное изучение, что даст им возможность ориентироваться в различных сферах жизнедеятельности. Современная школа не является гарантом успешной социализации личности, как это было раньше, она является лишь частью социальной среды личности. Поэтому в младшем школьном возрасте современному педагогу необходимо ориентироваться на активизации самостоятельности, творческой активности и самосовершенствовании младшего школьника. Эту задачу невозможно решить без активизации познавательной активности.

Таким образом, познавательная активность в младшем школьном возрасте является одним из наиболее значимых факторов обучения, обуславливающих мотивацию учебной деятельности. Именно в младшем школьном возрасте данный фактор имеет решающее значение, поскольку формирование познавательной активности на этом возрастном этапе обуславливает успешность обучения на следующих этапах образования.

Однако несмотря на то, что познавательная активность является интегральной личностной характеристикой, перед современной образовательной системой также стоит задача воспитания личности, обладающей способностью к эффективному взаимодействию с другими членами общества. Это взаимодействие формируется в раннем детстве и приобретает особую значимость в младшем школьном возрасте, поскольку у младших школьников интересы в большинстве своем имеют индивидуальную направленность (рисование, аппликация, лепка), под воздействием педагога

начинает формироваться коллективистская направленность. Этому способствует объединение детей в малые группы.

Центральным новообразованием в младшем школьном возрасте является ориентация на группу сверстников. Потребность во взаимодействии актуализируется, именно в группе происходит становление самосознания. По мнению И.В. Дубровиной, способность делать что-то лучше всех принципиально важна для младших школьников для развития у них чувства собственной компетентности, умелости [1]. И данная оценка (как и самооценка) невозможна без участия других.

Особенно ярко потребность в групповом взаимодействии была выражена в период вынужденной самоизоляции. Безусловно, период самоизоляции являлся стрессовым для ребенка, поскольку именно в этот период ребенок после адаптации к групповым формам взаимодействия вынужден вновь приспосабливаться к новым реалиям обучения и воспитания.

Таким образом, формирование познавательной активности младших школьников является важнейшим фактором, обуславливающим становление личности. Наиболее эффективным средством развития познавательной активности в младшем школьном возрасте будут групповые занятия.

В практической части исследования было проведено изучение познавательной активности младших школьников Владимирской области. В исследовании приняли участие 40 испытуемых в возрасте от 7 до 8 лет (18 мальчиков и 22 девочки). Были получены следующие результаты, представленные на рисунках 1–6.

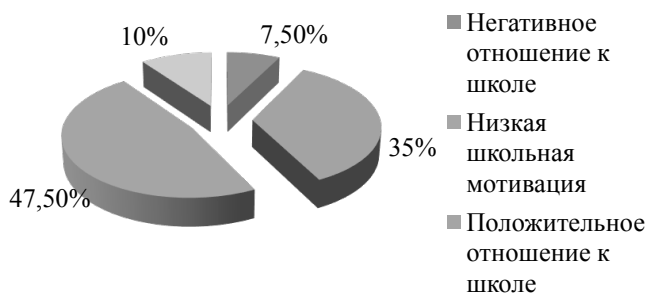


Рис. 1. Изучение сформированности школьной мотивации (Н.Г. Лусканова)

Прежде всего, необходимо отметить, что высокий уровень сформированности школьной мотивации учебной активности не показал ни один испытуемый. Для большинства младших школьников (19 человек или 47,5% от общего числа испытуемых) характерно положительное отношение к школе. Для значительного числа младших школьников характерен низкий уровень развития школьной мотивации (13 человек или 35% от общего числа испытуемых).

Для изучения познавательной активности младших школьников нами была использована методика «Таинственное письмо» А.М. Прихожан. Педагогами были проработаны полученные результаты и оценен уровень сформированности

познавательной активности младших школьников с целью получения более детального качественного анализа.

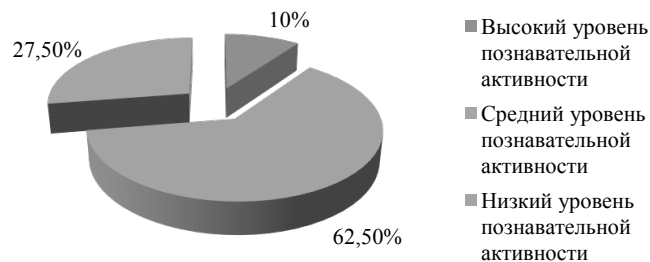


Рис. 2. Изучение сформированности познавательной активности младших школьников (А.М. Прихожан)

В результате проведенного исследования установлено, что познавательная активность подавляющего большинства младших школьников (62,5% от общего числа испытуемых) находится на среднем уровне. Следовательно, познавательная активность таких младших школьников выражена умеренно и быстро снижается.

При изучении познавательной активности младшего школьника с помощью методики А.А. Горчинской были получены следующие результаты.



Рис. 3. Изучение степени выраженности познавательной активности младших школьников (А.А. Горчинская)

Беседа с родителями в сочетании с результатами проведенной диагностики наглядно подтвердила необходимость развития познавательной активности младших школьников. Как было сказано выше, формирование познавательной активности в условиях групповых занятий наиболее отвечает целям исследования. Для реализации поставленной цели по формированию познавательной активности младших школьников нами был проведен формирующий эксперимент.

Формирующий эксперимент проводился с января по март 2020 года. Особое внимание было уделено разработке занятий и созданию уроков с учетом уровня сформированности познавательной активности, характерной для всех испытуемых, поскольку данное условие является необходимым при проведении именно групповых занятий.

В ходе формирующего эксперимента были проведены уроки занимательного и познавательного характера. На данных уроках были использованы

ны различные виды учебных работ: фронтальная работа, работа в группах и парах, нестандартные уроки, уроки с использованием информационных и коммуникационных технологий для организации совместной деятельности младших школьников. Наблюдая за детьми, было установлено, что групповые формы работы больше нравятся детям, чем индивидуальные формы. Многие дети проявляют активность и инициативу именно при групповой форме работы, они не боятся брать на себя ответственность, многие дети стремятся реализовать соревновательный аспект.

После проведения формирующего эксперимента был проведен контрольный срез с участием того же диагностического инструментария.

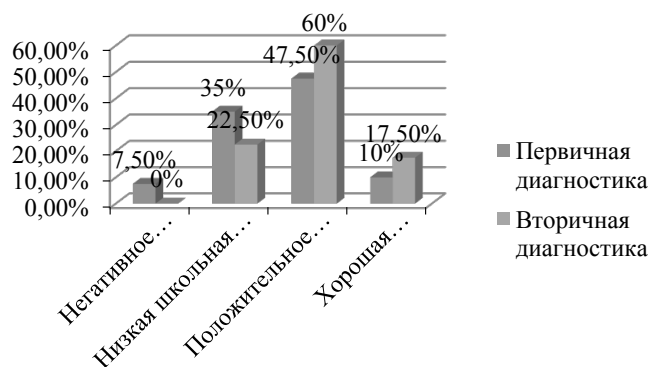


Рис. 4. Сравнительный анализ развития школьной мотивации

Установлено, что школьная мотивация у большинства младших школьников повысилась. Необходимо отметить, что негативное отношение к школе у ребят поменялось. Снизилась показатели низкой школьной мотивации, в то время как показатели положительного отношения к школе и хорошей школьной мотивации выросли.

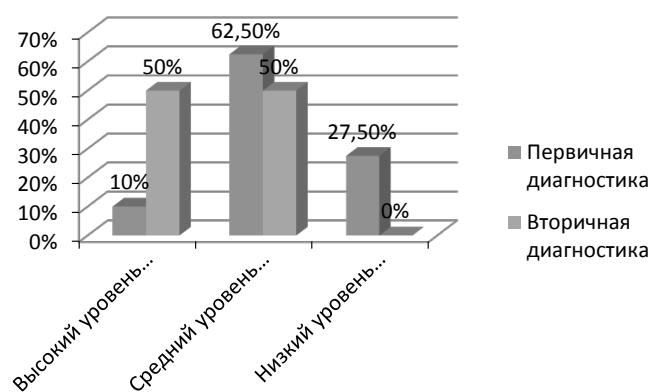


Рис. 5. Сравнительный анализ сформированности познавательной активности

При изучении уровня сформированности познавательной активности установлено, что низкого уровня познавательной активности после проведения формирующего эксперимента выявлено не было. Высокий уровень познавательной активности вырос с 10% до 50% испытуемых.

Таким образом в результате проведенного исследования установлено увеличение показателей высокой активности с 12,5% до 36%. Показатели же слабой активности снизились с 32,5% до 18,5%.

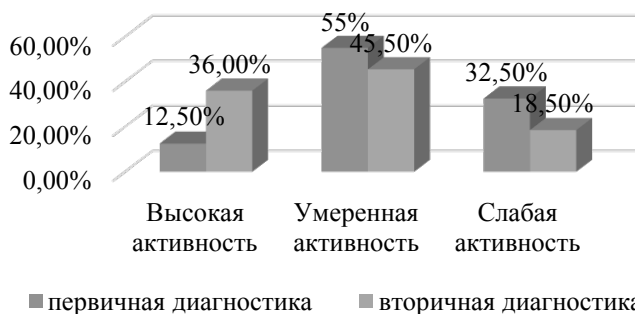


Рис. 6. Сравнительный анализ степени выраженности познавательной активности

Эффективность проведенных занятий была подтверждена критерием Т Вилкоксона, который применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Таким образом, в результате проведенного исследования была доказана эффективность проведенных групповых занятий при формировании познавательной активности младших школьников.

Литература

1. Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – СПб.: Речь, 2005. – 136 с.
2. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей / И.В. Дубровина – М.: Просвещение, 2003. – 315 с.
3. Кирюкова, В.И. Проблемное обучение как метод активизации познавательной деятельности учащихся / В.И. Кирюкова // Физика.– 2006.– № 20.– 21–25 с
4. Меньшикова, Е.А. Развитие познавательной активности детей (психолого-педагогический аспект) / Е.А. Меньшикова. – М.: Просвещение, 2006. – 115 с.
5. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 2010. – 208 с.
6. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 2011. – 83 с.

The formation of cognitive activity of younger schoolchildren through group lessons

Shamanin N.V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

In the 21st century, it becomes more and more obvious that for successful socialization and integration into a dynamically developing society, it is necessary to develop cognitive activity at all stages of a person's life. The article presents an approach to studying the development of cognitive activity of younger students. The assumption is made that the development of cognitive activity in primary school age is facilitated by group lessons and their use not only in play, but also in educational activities. The importance of the cognitive activity of the individual in the process of successful socialization is shown. The necessity of the development of the cognitive sphere of the personality of the younger schoolchild has been substantiated from the point of view of his success in his further training and education (as well as self-education). In the practical part, the need for the development of the cognitive sphere of the individual is shown

on the example of younger schoolchildren of the Vladimir region. An attempt was made to activate the cognitive activity of younger schoolchildren with the help of group lessons. A formative experiment was carried out for the formation and development of the cognitive sphere of the personality of primary schoolchildren. The effectiveness of the proposed program and the reliability of the empirical data obtained are confirmed by the methods of mathematical statistics. It has been proven that group lessons contribute to the formation of cognitive activity in primary school age.

Keywords: cognitive activity, training, junior schoolchild, group lessons.

References

1. Baranova, E.A. Diagnostics of cognitive interest in younger students and preschoolers / E.A. Baranova. – SPb.: Rech, 2005.– 136 p.
2. Dubrovina I.V. Junior schoolboy. Development of cognitive abilities / I.V. Dubrovina – M.: Education, 2003.– 315 p.
3. Kiryukova, V.I. Problem-based teaching as a method of enhancing the cognitive activity of students / V.I. Kiryukova // Physics.– 2006. – No. 20.– 21–25 p.
4. Menshikova, E.A. Development of cognitive activity of children (psychological and pedagogical aspect) / E.A. Menshikova. – M.: Education, 2006.– 115 p.
5. Shamova, T.I. Revitalization of the teaching of schoolchildren / TI Shamova. – M.: Pedagogika, 2010.– 208 p.
6. Shchukina, G.I. The problem of cognitive interest in pedagogy / GI Shchukina. – M.: Pedagogy, 2011.– 83 p.

Практика применения специальных методик по запоминанию текста при работе с любительским театральным коллективом

Шевкунов Александр Николаевич,

канд. пед. наук, заведующий кафедрой режиссуры, БУ ВО
«Сургутский государственный университет»
E-mail: a777n@mil.ru

Статья посвящена поиску путей и способов быстрого запоминания текста участниками любительского театрального коллектива. В статье разбираются причины трудностей, с которыми сталкивается руководитель любительского театрального коллектива при работе над новой постановкой в разрезе опыта данной деятельности. Дается описание различных методик, используемых при работе с любительскими театральными коллективами в практике запоминания текстовой основы будущего спектакля (текста пьесы, инсценировки, отрывка и т.д.), в том числе нетрадиционных с точки зрения театральной практики. Приводятся результаты эксперимента с использованием эффекта Блюмы Вульфовны Зейгарник, в котором студийцы показали положительную динамику по запоминанию незнакомого текста прозаической формы. Делается предположение, согласно которому, использование данной методики в репетиционном процессе, позволяет сократить время на запоминание текста в 1,5–2 раза.

Ключевые слова: запоминание текста, любительский театральный коллектив, память.

Вопросы деятельности руководителя любительского театра, а уж тем более проблемы педагогической, методической и воспитательной его деятельности, в научном сообществе практически не обсуждаются. Помимо проблем подготовки специалистов по данному направлению («Народная художественная культура»), существует еще целый ряд трудностей, которые остаются на сегодняшний день неразрешенными. Так, уже достаточно давно, существует проблема работы с любителями в области художественного слова и заучивания текста. Несмотря на то, что выпускники высших учебных заведений, пусть даже не в значительной степени (по сравнению, например, со специальностью «Актёр драматического театра и кино»), но все же изучали дисциплину «Сценическая речь», этого оказывается недостаточно для успешной деятельности в качестве руководителя любительского театра. И дело даже не в том, что у них отсутствует наработанный опыт или, наличествуют неглубокие знания в данной области, основная причина неудач находится как раз в объекте деятельности – самих участниках любительских театральных коллективов. Несмотря на большое желание заниматься в студии, и прикладываемые усилия, будь то дети, подростки или взрослые люди, у всех студийцев отсутствует опыт театральной деятельности, который получили их наставники в процессе обучения. Вряд ли, кто-либо из руководителей любительского театрального коллектива может позволить себе держать в студии человека, не выводя его на сцену в течении 4–5 лет, пока последний не наберется опыта публичных выступлений или не примет все наследие Константина Сергеевича Станиславского как свое собственное убеждение. При этом, возникает еще одна достаточно значимая проблема, эта проблема заучивания текста роли. Ведь исходя из логики и структуры любительского театрального коллектива, очевидно, что участие в той или иной постановке – это не единственный вид деятельности, которым занимается его участник. Чаще всего, в любительскую театральную студию, попадают именно исходя из интереса к театральному творчеству, в то время как основным видом деятельности выступает, либо учеба, либо работа. Именно поэтому члены коллектива, даже теоретически не могут посвящать своему увлечению столько времени, сколько ему посвящали руководители любительского театрального коллектива во время обучения или профессиональные актеры.

Проблемы запоминания текста для участника любительского театрального коллектива состоит

в том, что знание текста необходимо «здесь и сейчас» и не близко к тексту, а абсолютно в соответствии с текстом автора. Даже для начинающего актера, который уже в процессе обучения должен сформировать индивидуальные технологии запоминания текстовой основы, необходимые для успешного обучения, проблема запомнить большой объем текстового материала, не является легкой. В ситуации работы с любителями, будь то детская театральная студия или студия, состоящая из людей пенсионного возраста, проблема запоминания текста пьесы сглаживается только желанием заниматься в студии, желанием, подкрепляемым публичными выступлениями или большой любви к театру. В подобном положении полезными могут оказаться приемы работы, позволяющие пройти застольный и/или начальный этап работы над пьесой с «минимальными потерями». В практике актерского ремесла существует целый ряд методик, позволяющих достаточно быстро запомнить текст, при этом каждый актер использует для себя индивидуальные техники и приемы. Так, Елена Яковлева и Марина Неелова запоминали текст многократно переписывая диалоги и монологи в специальные тетрадки, Наталья Гундарева в подобной тетради плюс ко всему еще делала пометки, связанные с комментариями режиссера, Сергей Шакуров тексты своих ролей записывал в аудиофайл, а затем многократно прослушивал и запоминал, а Александр Абдулов вообще не учил слова своих киногероев, а использовал специальные растяжки, находящиеся за пределами кадра. Студенты театральных вузов, развивают свою память во время комплексов специальных упражнений, призванных формировать концентрацию внимания и запоминания.

Сегодня, в практике театра вообще и любительского театра в частности, наиболее популярным по-прежнему остается метод К.С. Станиславского – метод действенного анализа. Со слов Константина Сергеевича, данный метод предполагает начинать анализ пьесы с действенных фактов, их взаимодействия и последовательности, что в конечном итоге приведет не только к пониманию сущности происходящих событий, их точному воспроизведению, но и как следствие, к запоминанию роли. Однако, в практике любительского театрального коллектива, практически отсутствует возможность глубокого и полного освоения системы К.С. Станиславского, что в конечном итоге приводит к «недоделанности» роли. При этом время, которое руководитель любительского театра может позволить отвести на застольный период, ограничено еще и психологией участников самого коллектива, в особенности если речь идет о детях или подростках, которым важно получить результат немедленно – «здесь и сейчас». В данном случае выход на площадку необходимо форсировать, в ущерб всем остальным компонентам работы над спектаклем, включая подбор ролей, событийно-действенный анализ, застольный период и многое другое. Помимо этого, тот факт, что

любительский театальный коллектив, создается не для того, чтобы обеспечить занятость свободного времяпрепровождения и не ради обучения театральному мастерству (это есть лишь рабочий инструмент актера), а имеет в своем целеполагании гораздо более широкие мотивы и нацелен прежде всего на создание продукта (не зря после присвоения любительскому театру звания «Народный», театр обязан ежегодно подтверждать свой статус, выпуская в свет премьерные спектакли). Именно подготовленный и показанный на широкую аудиторию готовый продукт, говорит о продуктивной деятельности любого образования в сфере народной художественной культуры, будь то любительский театр, любительский хореографический коллектив или кино- фотостудия.

В связи со всем вышесказанным, возникла острая необходимость поиска путей и способов быстрого запоминания текста участниками любительского театрального коллектива, что привело нас к исследованию приемов запоминания текста и рассмотрению общих понятий памяти.

На современном этапе развития, проблемами памяти занимается не только психология и педагогика, эта проблема является актуальной для философии, нейрофизиологии, бионики, биохимии, биологии и многих других. Согласно философскому энциклопедическому словарю, память – «способность сохранять восприятия и представления после момента переживания... Согласно теории памяти, каждое переживание оставляет «след» в больших полушариях мозга, и память может действовать только в том случае, если создается связь между этим следом и новым переживанием» [1, с. 330–331]. Сегодня существует достаточно большое количество классификаций памяти, однако большинство из них сводится к тому, что память разделяется на две формы, в зависимости от наличия целенаправленности процесса: 1) произвольная и 2) произвольная (непреднамеренная и преднамеренная). Вполне очевидно, что для целей нашего исследования нас в большей степени интересует именно преднамеренная память, т.е. та ситуация, в которой актер любительского театра ставит перед собой цель что-то запомнить или припомнить. Однако, помимо целеполагания, существует еще целый ряд критериев, по которым память разделяется на определенные виды и системы. Так, в зависимости от вида анализаторов, различают: 1) образную, 2) логическую и 3) эмоциональную память. При этом, исходя из того, что в любом виде деятельности человек использует весь арсенал процессов памяти, можно говорить о взаимосвязи четырех известных систем памяти: 1) иконической, 2) кратковременной, 3) оперативной, 4) долговременной. В зависимости от индивидуальных особенностей каждого отдельного человека, различают типы памяти, которые определяются различными качественными характеристиками, встречающимися в разнообразных комбинациях и приводят к появлению огромного разнообразия типов памяти: 1) объем и точность за-

поминания материала; 2) скорость запоминания, 3) долговечность (прочность) запоминания, 4) ведущие анализаторы запоминания (слуховая, зрительная, двигательная и т.д.), 5) особенности взаимодействия первой и второй сигнальной системы (логическая, образная) [2].

В научной среде, достаточно известны работы по изучению особенностей развития памяти (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) как психического процесса, включающего запоминание, сохранение и воспроизведение информации, определенного опыта [3]. Работы психологов показывают, что качество запоминания и сохранения текстов напрямую зависит от множества факторов, таких как мышление, особенностей самих текстов, заинтересованности, способов работы с текстовым материалом, использование специальных техник, методик и заданий и др. Признавая столь важную роль всех научных изысканий в области памяти и запоминания, необходимо заметить, что до сих пор, практически отсутствуют разработки в области запоминания текста для конкретных видов деятельности, в частности театра. В основном все разработки сводятся либо к системе образования детей, либо в области функциональной организации памяти как системы хранения и переработки информации, направленные на решение познавательных задач. Действительно, в современном мире существует достаточно большое количество профессий, где запоминание большого объема текстового материала является если не первостепенной, но тем не менее достаточно важной частью профессиональных компетенций, но, пожалуй, ни в одной из них, дословное знание не играет столь существенной роли как у актеров. В театральной среде важнейшим компонентом деятельности выступает работа в команде, где каждый актер, действующий на площадке, в конечном итоге работает на своего партнера. Даже незначительное отклонение от оригинального текста (например, замена слова – синонимом), может привести к «зависанию» всего действия. В профессиональных театральных коллективах, в случае если один из актеров забыл свой текст, или «выдал» его не так (даже если он сделал это специально), вряд ли произойдет «коллапс» спектакля. Достаточно большой опыт, глубокие литературные познания, актерский талант не позволят партнеру по сцене впасть в ступор. Однако, когда речь идет о любительском театральном творчестве, где в ходе выступления на публике у актеров возникает скорее эффект социальной ингибиции нежели социальной фасилитации, последствия могут быть катастрофическими. С подобными примерами сталкивался практически каждый руководитель любительского театрального коллектива. Когда, например, после фразы одного персонажа, которая заканчивается определенным словом, второй начинает свою именно с этого слова, или использует его в своей фразе с определенным контекстом. Изменение посыла первым актером, вводит в ступор второ-

го актера любительского театра, который не в состоянии изменить заученный текст или же не в состоянии его вспомнить исходя из новой данности. Именно поэтому, так важно знание текста дословно, а не близко к тексту, так важно дословное цитирование, а не пересказ.

Естественно, что при работе с любительским театральным коллективом, особенно в начальный период работы над пьесой, каждый отдельный студиец показывает различные результаты запоминания текста, и естественно, что опытный режиссер, понимая трудности, с которыми сталкиваются его актеры использует весь свой арсенал технологий и методик, для более быстрого и успешного запоминания текста всеми участниками будущего спектакля. Самой большой проблемой в работе над постановкой, является, прежде всего, слабое знание текста, без которого вся работа режиссера сводится к суфлированию и напоминанию, что значительно снижает не только скорость подготовки будущего спектакля, но и «ломает» сам репетиционный процесс. Очевидным является тот факт, что если большинство общих приемов развития памяти и запоминания необходимо использовать для данных целей деятельности, то мнемонические приемы запоминания (буквенный код, ассоциации, рифмы, созвучие и др.), оказываются абсолютно бесполезны в условиях работы над спектаклем.

В ходе эксперимента по запоминанию текста, помимо всего арсенала режиссерских методик и технологий, нами были использованы системные приемы развития навыков запоминания. Одними из первых с точки зрения описания, а не использования, выступают приемы концентрации внимания в процессе запоминания. Для этих целей прежде всего используется мотивация, как психофизический процесс побуждения к действию и эмоциональная отдача от деятельности. Повторение, как один из системных приемов развития памяти, вытекает уже из самой деятельности, осуществляемой в ходе репетиционного процесса, однако и здесь на помощь режиссеру может прийти программа повторения по методике Г. Эббингауза (1850–1909). Немецкий психолог Герман Эббингауз [4], еще в 1885 году после проведения ряда экспериментов вывел кривую «чистой» памяти, используя которую в профессиональной деятельности, режиссер любительского театра, может подобрать оптимальный режим проведения репетиций. Даже если режим занятий регламентирован, необходимо обеспечить такой порядок работы студийцев, чтобы процесс запоминания текста соотносился с кривой Г. Эббингауза. Все остальные техники запоминания и развития памяти, уже достаточно давно вошли в арсенал не только режиссеров, но и актеров, т.к. используются в методике подготовки в вузах, как наследие К.С. Станиславского.

В ходе деятельности руководителя любительского театрального коллектива, особенно с начинающими студийцами, достаточно часто возни-

кает проблема запоминания и удержания определенных словесно-логических комбинаций и содержательной основы пьесы. В ходе эксперимента, попытки «затягивания» застольного периода или разбора логико-сюжетной линии, достаточно часто не приводили к достижению положительного результата. Начинающий актер-любитель, в ходе своей основной деятельности, «вытесняет» знания, полученные на предыдущих репетициях, во время прогонов спектакля входит в «ступор» и только помощь режиссера или более опытных коллег помогают сдвинуться с «мертвой точки».

В результате изучения специальной литературы, связанной с основами техники запоминания, автор публикации, обнаружил исследования Блюмы Вульфовны Зейгарник, посвященные достаточно интересному эффекту [5]. Так согласно описанию, в своих исследованиях Б.В. Зейгарник, установила, что испытуемые более качественно запоминают прерванные задания, т.е. те задания, которые в ходе выполнения были остановлены, так и не достигнув своего финала. При этом, интересным является тот факт, что вероятность проявления этого эффекта, тем выше, чем выше у испытуемого желание довести задачу до конца.

Данное исследование проводилось Б.В. Зейгарник, под руководством К. Левина и было напрямую посвящено проблеме влияния мотивации на запоминание. По сути, у испытуемого возникало ощущение внутренней незавершенности, что является одним из основных мотивационных компонентов деятельности актера. Данный факт побудил автора, провести ряд экспериментов с участниками любительского театрального коллектива, направленных на определение оптимальных технологий организации процесса подготовки к театральной постановке.

Для доказательства или опровержения результатов исследований Б.В. Зейгарник, в частности для возможности их использования при работе с любительскими театральными коллективами, для достижения более высоких показателей запоминания текста, мы использовали две группы любительского театра, работавшими над одним и тем же спектаклем. По уровню профессиональных компетенций, общему уровню подготовки, половому и возрастному составу – обе группы были приблизительно равны. В ходе эксперимента группа «А» (контрольная) работала в обычном режиме подготовки спектакля: три репетиции в неделю по три часа каждая. В ходе репетиционного процесса использовался этюдный метод, который начинался и заканчивался логически завершенным этюдом. В ходе работы с экспериментальной группой («В»), репетиционный процесс приобрел нестандартный характер, несмотря на то, что режим и метод работы (этюдный метод, три раза в неделю) был абсолютно идентичен, в ходе всего процесса мы неожиданно для участников группы «В» в тот или иной период репетиции под разными предлогами останавливали процесс и отпускали участников «до следующей встречи». При следующей встрече, репетиционный процесс начи-

нался с незавершенного ранее этюда и продолжался новым этюдом, который в свою очередь также внезапно обрывался.

Вся экспериментальная работа проходила в осенне-зимний период 2019–2020 гг. при работе Молодежного открытого студенческого театра комедии «2-КОТА» (г. Сургут) над полнометражным спектаклем по рассказам В.М. Шукшина. Для этих целей, были подготовлены инсценировки по рассказам «Микроскоп», «Бык», «Крыша над головой», «Артист Федор Грай», которые были объединены общим лейтмотивом. Две группы студийцев приступили к подготовке спектакля в одно и тоже время и занимались работой над спектаклем в течении четырех месяцев. В ходе работы над спектаклем, после завершения первого этапа (работа над инсценировками «Микроскоп» и «Бык»), мы изменили роль групп – первая (А) стала экспериментальной, вторая (В) – контрольной.

В ходе эксперимента, исследования Б.В. Зейгарник полностью подтвердились – экспериментальная группа выучила текст предложенной пьесы почти в два раза быстрее участников контрольной группы (Рисунок 1).

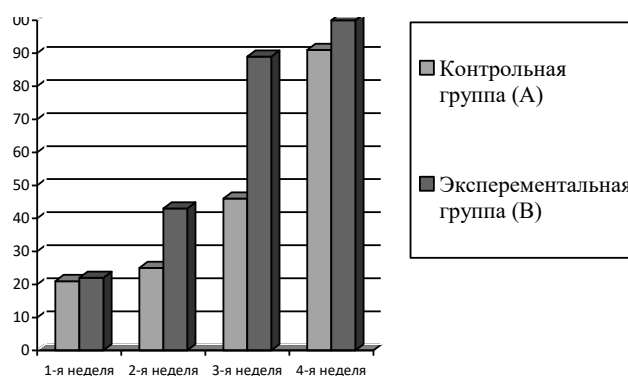


Рис. 1

В дальнейшем, мы повторили эксперимент поменяв группы местами. В результате группа «А» показала более высокие результаты по запоминанию текста, при этом результаты группы «А» оказались значительно выше, чем при аналогичных обстоятельствах у группы «В». Мы предполагаем, что различие в результатах эксперимента связано с индивидуальными характеристиками участников театрального коллектива, однако для более валидных результатов требуются дополнительные эксперименты и многократное повторение опыта. Возможно, результативность эффекта Б.В. Зейгарник, с течением времени, при работе с одним и тем же коллективом студийцев будет снижаться, однако, в стандартной ситуации достаточно большой текучести участников любительского театрального коллектива, например, школьников или студентов, подобная практика может найти широкое применение в работе любительских театральных коллективов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для успешного решения поставленной задачи (запоминания нового текстового материала актерами любительского театра), во-первых, не-

обходима достаточно сильная мотивация направленная на завершение проекта; во-вторых, в ходе репетиционного процесса выстраивать его необходимо не логично-модульно, а так чтобы каждая репетиция заканчивалась на определенном логическом этапе (сменой сцены, кульминацией, законченным диалогом (конфликтом, противостоянием и т.д.), а именно нелогичной ситуацией требующей разрешения, другими словами на пике конфликта, в середине разговора, непосредственно перед завершением того или иного элемента спектакля; в-третьих, делать это (прерывать репетиционный процесс) необходимо «спонтанно», неожиданно для участников театрального коллектива. Как показывает опыт руководства любительской театральной студией, подобный подход к репетиционному процессу, при условии, что все остальные компоненты деятельности в театральной студии отвечают основным театральным канонам (разминка, тренинги, упражнения и т.д.), позволяет сократить время на запоминание текста примерно в 1,5–2 раза, что становится наиболее актуально при работе с детьми и подростками, для которых конечный результат является главенствующим по отношению ко всему прочему.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007.– 576 с.
2. Волченков, Э. И. О взаимосвязи внимания, восприятия и памяти в структуре основных психических процессов / Э.И. Волченков // Сервис PLUS.– 2009.– № 2. – С. 22–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vzaimosvyazi-vnimaniya-vospriyatiya-i-pamyati-v-strukture-osnovnyh-psihicheskikh-protsessov> (дата обращения: 13.08.2020).
3. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие для студ. высш. уч. заведений / А.Н. Леонтьев.– 5-е изд., стер. – М.: Смысл: Academia, 2010.– 509 с.
4. Салливан, Б. Эффект плато. Как преодолеть застой и двигаться дальше / Боб Салливан и Хью Томпсон; пер. с англ. Павла Миронова. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.– 320 с.

5. Золотова, Н. В Научное наследие Б.В. Зейгарник в отечественной медицинской (клинической) психологии / Н.В. Золотова, В.А. Мазиллов, М.В. Базилов // Ярославский педагогический вестник.– 2016.– № 1. – С. 174–187. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-nasledie-b-v-zeygarnik-v-otechestvennoy-meditsinskoy-klinicheskoy-psihologii> (дата обращения: 13.08.2020).

The practice of application of special text remembering techniques when working with an amateur theatrical collective

Shevkunov A.N.
Surgut State University

The article is devoted to the search for ways and means of quick memorization of the text by members of an amateur theatrical group. The article deals with the reasons for the difficulties faced by the head of an amateur theatrical group when working on a new production in the context of the experience of this activity. A description of various techniques used when working with amateur theatrical groups in the practice of memorizing the textual basis of a future performance (text of a play, staging, excerpt, etc.), including non-traditional from the point of view of theatrical practice, is given. The article presents the results of an experiment using the Bluma Wolfovna Zeigarnik effect, in which the students showed positive dynamics in memorizing an unfamiliar text in a prose form. An assumption is made, according to which, the use of this technique in the rehearsal process, can reduce the time for memorizing the text by 1.5–2 times.

keywords: memorization of the text, amateur theater group, memory.

References

1. Philosophical Encyclopedic Dictionary. – М.: INFRA-M, 2007.– 576 p.
2. Volchenkov, E.I. On the relationship of attention, perception and memory in the structure of the main mental processes / E.I. Volchenkov // Service PLUS.– 2009. – No. 2. – S. 22–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vzaimosvyazi-vnimaniya-vospriyatiya-i-pamyati-v-strukture-osnovnyh-psihicheskikh-protsessov> (date of access: 13.08.2020).
3. Leontiev, A.N. Lectures on general psychology: a tutorial for students. higher. uch. institutions / A.N. Leontiev.– 5th ed., Erased. – М.: Meaning: Academia, 2010.– 509 p.
4. Sullivan, B. The plateau effect. How to overcome stagnation and move on / Bob Sullivan and Hugh Thompson; per. from English. Pavel Mironov. – М.: Mann, Ivanov and Ferber, 2014.– 320 p.
5. Zolotova, N.V. Zeigarnik's scientific heritage in domestic medical (clinical) psychology / N.V. Zolotova, V.A. Mazilov, M.V. Bazikov // Yaroslavl Pedagogical Bulletin.– 2016. – No. 1. – S. 174–187. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-nasledie-b-v-zeygarnik-v-otechestvennoy-meditsinskoy-klinicheskoy-psihologii> (date of access: 13.08.2020).

Опыт социально-психологической реабилитации обездоленных детей средствами музыкального искусства

Гарибова Елена Валерьевна,

доцент кафедры музыкального искусства,
ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»
E-mail: lebedforever@mail.ru

В современном мире резко увеличились риски и вызовы, обостряющие вопросы сохранения здоровья человека, ухудшающие положение института семьи и его главной составляющей – детей и подростков. Ограничение жизненно важных потребностей ребёнка, возникающее в ситуациях родительской депривации, характеризуется возникновением проблем социализации. Жизнь вне семьи формирует особые черты личности, проявляющиеся как поведении, эмоциональных реакциях на внешние раздражители, так и в способностях к обучению, саморазвитию и жизненному самоопределению. Медикаментозное лечение, материальная поддержка и социальная опека не в состоянии полностью решить проблемы. Одним из факторов, способствующих стабилизации эмоционального фона и нормализации психосоматического статуса детей, находящихся вне зоны благополучной семьи, является терапия средствами музыкального искусства.

В статье актуализируется практический опыт использования средств музыкального искусства в социально-психологической реабилитации депривированных детей, – воспитанников общеобразовательных организаций коррекционной направленности, клиентов профильных социально-медицинских учреждений Смоленского региона. Исследование проведено силами кафедры музыкального искусства ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств» и регионального отделения Всероссийской общественной организации «Союз композиторов России».

Ключевые слова: депривация, дети, здоровье, музыкальное искусство, социально-психологическая реабилитация.

Актуальность исследуемой проблемы. Современное мировое пространство характеризуется значительным повышением рисков неблагоприятных последствий для жизни и здоровья человека. Конфликты ширятся как между биосферой и созданной ею техносферой, так и внутри самой биосферы. Мир стал более взаимосвязанным и взаимозависимым. Отмечено парадоксальное сочетание разнонаправленных векторов: ширящиеся глобализационные процессы сочетаются с «атомизацией» общества, обострением социального неравенства и разобщённостью интересов отдельных стран и социальных групп; декларирование любви и мира всеми без исключения мировыми религиями – с межконфессиональными кровавыми распрями, незатухающими локальными войнами; озабоченность человечества состоянием климата и экологии – с заметным ухудшением экологической ситуации и углублением негативных климатических изменений; демонстрация блестящих достижений в области медицины – с массовой смертностью в условиях глобальной пандемии и т.д.

Войны и экологические бедствия вызывают неконтролируемые миграции. Усиление мировой конкуренции во всех сферах и общая ориентация капиталистических стран на философию потребления провоцируют спад уровня мировой экономики и масштабный рост безработицы. Необходимость быстрого реагирования на вызовы современности, непрерывное пребывание в состоянии мобилизации всех жизненных сил, потеря стабильности и жизненной определённости, в свою очередь, оказывают крайне негативное влияние на человеческую психику, развивают состояние тревожности и общего душевного дискомфорта. Ухудшение психического здоровья современного человека нередко порождает мировоззренческую переориентацию, отказ от фундаментальных общечеловеческих ориентиров и ценностей. Виртуальное пространство занимает всё большее место в нашей жизни и подчас заменяет собой «живое» человеческое общение. В зоне особого риска оказался институт семьи и его главная составляющая – дети, будущее цивилизационного развития своих стран.

В 40-х годах прошлого века американским социологом С. Стауффером был введён термин «депривация» (от лат. *deprivatio* – потеря, лишение).

ние), трактуемый как «чувство недовольства, испытываемое личностью или группой по отношению к своему актуальному состоянию; переживание расхождения между возможностями и степенью их удовлетворения» [1, с. 83]. В последние десятилетия психологи всё чаще применяют это понятие по отношению к детям, лишённым возможности удовлетворения жизненно важных потребностей или испытывающим ограничения в этом отношении. Социальные связи ребёнка, полнота и устойчивость которых обеспечивают его безопасность и оптимальное развитие, формируют значимые личностные качества, влияют, в конечном итоге, на всю его будущую жизнь. Родительская (в первую очередь, материнская) депривация – сильнейший фактор негативного влияния на психическое здоровье ребёнка, его взаимодействие с окружающим миром, процессы социализации.

Последствия родительской депривации наиболее отчётливо проявляют себя у детей, заботы о которых вынуждено брать на себя государство, – воспитанников школ-интернатов, детских домов, детей и подростков, находящихся в медицинских и социально-реабилитационных центрах. В той или иной степени, все они обладают определённым набором психических, физиологических или социальных деприваций и характеризуются различной степенью дезадаптации к жизни в социуме, проявлениями поведения, не свойственного детям их возраста, – асоциально-агрессивного, «взрывного», либо пассивно-статичного, заключающегося в стремлении полностью «отгородиться» от окружающего мира, уйти «в себя». Медикаментозное лечение, материальная поддержка и социальная опека не в состоянии полностью решить проблемы. Возникает противоречие между необходимостью социализации и социально-психологической реабилитации депривированных детей и неразработанностью практических подходов. Данным противоречием обусловлена актуальность практического исследования современных возможностей решения данной проблемы средствами музыкального искусства и музыкальной педагогики, издревле применявшимися в качестве музыкотерапии.

Решение проблемы социально-психологической реабилитации «проблемных» детей и подростков находится на стыке социальной работы, медицины и педагогики. По нашим наблюдениям, центры помощи семье и детям, социально-медицинские реабилитационные центры, образовательные учреждения типа «школа-интернат» или «детский дом» к настоящему времени в достаточной степени укомплектованы высококвалифицированными кадрами, имеющими специальную педагогическую и (или) медицинскую подготовку для работы с депривированными детьми, но, как правило, не обладающими развитыми навыками в сфере музыкально-исполнительского искусства и познаниями из области музыкальной педагогики, возможности которых в плане социально-пси-

хологической реабилитации субъектов весьма высоки.

Целью настоящей работы является исследование опыта социально-психологической реабилитации депривированных детей средствами музыкального искусства. Выдвигается ряд следующих задач:

- анализ «проблемных зон» в поведенческой модели подавляющего большинства неблагополучных детей;
- подбор и подготовка к исполнению музыкальных инструментальных и вокальных произведений из числа не знакомых слушателям (не исполнявшихся ранее для конкретной аудитории) современных произведений академического направления с опорой на региональный компонент;
- последующая апробация программ в ходе просветительских концертных мероприятий, включающих элементы доверительной беседы, музыкальной викторины, «объединения в действии» и др.;
- изучение вопросов взаимодействия теории и практики воспитания с отраслями науки, культуры, музыкального искусства;
- выявление наиболее контактных детей с музыкальными задатками с целью возможного профессионального ориентирования и выстраивания личностного целеполагания и жизненной перспективы;
- создание для всех участников мероприятий атмосферы праздника, яркого позитивного события – встречи с интересными людьми и увлекательного путешествия в мир музыкальных фантазий, очищающего духовно и несущего патриотическую направленность формированием чувства сопричастности к феномену отечественного музыкального искусства.

Материал и методика исследования. В работе использовались отдельные положения трудов В.М. Бехтерева, В.А. Гиляровского, Н.В. Грушко, И.М. Догеля, Е.В. Назайкинского, В.И. Петрушина, И.М. Сеченова, И.Р. Тарханова, С.В. Шушарджан и др. Нашли своё отражение идеи исследований М.Е. Бурно, Е.Н. Котышевой, Т.В. Львовой, Г.А. Прасловой, А.В. Тимашовой, Н.А. Сальниковой, А.Г. Юсфина, В.М. Элькина, посвященные проблемам социально-психологической реабилитации и преодоления дезадаптации детей средствами музыкального искусства.

Для решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и практических методов исследования: изучение литературы по теме исследования и материалов, синтезирующих опыт в обозначенном проблемном поле; беседы с участниками мероприятий, педагогами и руководителями учреждений, на базе которых они проводились; педагогический эксперимент и анализ полученных эмпирических данных. Нашли своё применение методы выполнения музыкально-исполнительского анализа нотных текстов, – результаты представлены в ходе проведения концертных ме-

роприятий общедоступным художественным языком, понятным и интересным для аудитории всех возрастов и степени социальной контактности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе профильных социально-медицинских учреждений и общеобразовательных организаций коррекционной направленности Смоленской области: центров семейной помощи, центров помощи детям, находящимся в затруднённой жизненной ситуации, общеобразовательных организаций коррекционной направленности (школ-интернатов) для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, реабилитационных центров для детей и подростков с ОВЗ, и др. Общее количество подобных учреждений на территории Смоленской области в настоящее время – более 30 (в том числе, 14 общеобразовательных организации коррекционной направленности [8] и 18 детских учреждений системы социальной защиты [3]), выездные мероприятия проведены в 22-х из них. В исследовании принимали участие преподаватели и студенты кафедры музыкального искусства ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», преподаватели и учащиеся детских музыкальных школ и школ искусств г. Смоленска – исполнители на фортепиано, оркестровых струнных и духовых инструментах, а также композиторы и музыковеды, члены регионального отделения Всероссийской общественной организации «Союз композиторов России».

Результаты исследования. Социальная природа человеческой сущности определяет наши потребности как в общении с себе подобными, так и в определённой поддержке, чувстве опоры, защите с первых дней жизни. Первичная социализация человека происходит в семье, родители не только дают жизнь ребёнку, но и заботятся о нём, содержат в материальном плане, развивают его, воспитывают и обучают, являя собою определённый образец поведения в социуме и формируя некую «точку отсчёта» в межличностных отношениях. Стремление «принять» и «быть принятым» является важнейшей потребностью человеческой психики, и именно родные, близкие люди призваны в наибольшей степени удовлетворять эти потребности детей.

Проведённый анализ «проблемных зон» в поведенческой модели детей, проживающих вне зоны благополучной семьи, выявил следующие результаты. Депривация как лишение (полное или частичное) родительской заботы, сокращение значимых социальных контактов, устойчивых эмоциональных связей, ограничивает возможности удовлетворения основных социальных и психофизиологических потребностей ребёнка. Являясь предметом особой опеки государства, получая всю необходимую материальную поддержку, такие дети, тем не менее, развиваются иначе, нежели проживающие в семье. Жизнь вне семьи формирует особые черты личности, проявляющиеся

как поведении, реакции на внешние раздражители, так и в способностях к обучению, саморазвитию и жизненному самоопределению.

1. Депривационные условия приводят к нарушениям четырёх основных уровней в развитии ребёнка: сенсорного (слухового, зрительного, тактильного), когнитивного (уровня моделирования окружающего мира), эмоционального (доверительного, эмпатийного) и социального (поведенческого) [6, с. 142]. Множественные исследования последних десятилетий со всей очевидностью демонстрируют, что последствия родительской депривации необратимо отрицательно сказываются на всём дальнейшем развитии ребёнка [5, с. 59; 6, с. 142–143; 7, с. 85–86; 9, с. 158; 10, с. 206–207].

Постоянно или на протяжении длительного времени пребывая в условиях интернатного учреждения (либо реабилитационного центра), ребёнок лишается «личностного пространства», возможности ощущать себя пусть маленьким, но «руководителем» своего собственного «жизненного мира». Весь быт и учёба проходят по регламентированному графику, соблюдение которого являются непременным условием коллективной дисциплины. Унифицированность нивелирует личностную индивидуальность, обедняет проявления ярких позитивных эмоций – счастья, эйфории, как чувств наибольшего удовлетворения жизнью. Эмоциональная депривированность является постоянным спутником деприваций социальных, родительских, сенсорных, физиологических и др.

Поведенческие проявления последствия эмоциональной депривации имеют весьма широкий спектр: от замкнутости и нежелания идти на контакт – до немотивированной агрессии по отношению к окружающим. Лишённый материнской любви ребёнок испытывает внутреннее предубеждение, боязливость, подозрительность по отношению к окружающим. Как правило, этим детям сложно удерживать внимание на предмете или объекте, они характеризуются низким проявлением эмпатии, чрезмерной импульсивностью, спонтанностью, алогизмом поведения. А в случае наличия у таких детей физиологических деприваций, констатируемых медицинскими диагнозами (аутизм, детский церебральный паралич, олигофрения и др.), негативные проявления эмоционального фона многократно усиливаются.

Одним из возможных факторов, способствующих стабилизации эмоционального фона и нормализации психосоматического статуса детей, находящихся вне зоны благополучной семьи, является терапия средствами музыкального искусства. Музыка воздействует на человека двояко:

1. своими звуковыми вибрациями, приводящими к резонансному колебанию все клетки и ткани организма через микроколебания, удерживающие вместе ДНК;
2. смысловой информацией, содержащейся в каждом музыкальном произведении и обнаруживаемой слушателем как на основании собственного ассоциативного жизненного опыта,

так и при помощи подсознательных эмоциональных реакций [6, с. 112–114; 4, с. 96–97].

В течение последнего десятилетия для детей, находящихся на территории Смоленской области в профильных социальных и медико-социальных учреждениях, обучающихся в общеобразовательных организациях коррекционной направленности, усилиями небольшой инициативной группы, состоящей из композиторов и музыкантов-исполнителей, проводились концертно-реабилитационные мероприятия (ежегодные «концертно-реабилитационные сезоны» включали от 5 до 10 мероприятий). Концертно-реабилитационные мероприятия имели своей целью стабилизацию эмоционального фона депривированных детей и подростков, их социализацию через коррекцию эмоциональной сферы средствами музыкального искусства и позитивного общения с артистами. Образ значимого и ценимого обществом деятеля искусства («артиста»), тиражируемый средствами массовой информации, в данном случае как нельзя более выигрышно позиционировал выступающих, – исполнителей на музыкальных инструментах, вокалистов и композиторов. Для исполнения были отобраны музыкальные произведения академической направленности из числа созданных современными региональными авторами как специально для детей (ориентированные на детское восприятие и понимание), так и «взрослой» тематики (произведения патриотической направленности, посвящённые истории страны и региона, знаменитым людям Смоленщины). Варианты сценариев выступлений определялись и корректировались, исходя из возможностей имеющегося в организации инструментария, а также возрастного и качественного состава каждой конкретной слушательской аудитории.

Важными факторами, побуждающими заинтересованность аудитории, являлись новизна и доступность музыки. Выбранные музыкальные произведения не были знакомы слушателям ранее, кроме последнего сочинения – «Песни о Смоленске», насчитывающей более полувека, получившей широкую известность в регионе и исполняемой автором музыки, Председателем Смоленского отделения Союза композиторов России, Н.Е. Писаренко, всегда совместно со слушателями. Учитывался тот фактор, что преподнесение музыки в виде премьеры как «открытия», сопряжения с неизведанным ранее, будит фантазию и усиливает интерес слушателей, поднимая их самооценку выведением на уровень «первых критиков и ценителей» прослушанного.

Форма общения выступающих с аудиторией была нацелена на возможную активизацию интерактивного взаимодействия присутствующих, включала следующие элементы:

1. «Объединение в действии». Ведущий, громко и доброжелательно приветствуя собравшихся, настаивает на таком же громком дружном ответе, шутит, предполагая «недостаток съеденной за завтраком каши», дирижирует произнесением ответного приветствия, и, в конечном итоге

добивается не вялого разрозненного, а бойкого, ярко и совместно произнесённого ответа. Таким же образом аудитория с увлечением «помогает» в несложных припевах небольших детских песенок, активно громко аплодирует каждому выступающему (в том числе, за верные ответы на вопросы ведущего – аплодисментов удостаиваются дети из числа собравшихся в зале). Такого рода певческая и двигательная «разрядка» улучшает физическое самочувствие детей через активизацию дыхательной системы и работы внутренних органов («певческое» дыхание, более глубокое и ритмичное, способствует насыщению организма кислородом, а сильные удары ладоней друг о друга воздействуют на акупунктурные точки, располагающиеся на ладонях и контролирующие работу внутренних органов). Выстраивается тенденция к сотрудничеству, отступает симптоматика депрессивных и аутоагрессивных проявлений, возрастают проявления общего дружелюбия, положительных эмоциональных контактов с окружающими.

2. «Доверительная беседа», воспитательное воздействие которой трудно переоценить. Рассказ о музыке как «живом создании», наделённом своей «трепетной душой», нуждающемся в защите и бережном отношении, сохраняющем нашу память о великом и прекрасном прошлом, вдохновляющем героев настоящего и рисующем удивительные картины будущего, – производится ненавязчиво, включает объяснение характера, образной сферы, идеи музыкального произведения, мыслей и чувствований его создателей, таких же живых и чувствующих людей. Основная мысль, доносимая до слушателей, заключается в том, что композитор-творец и его единомышленник, музыкант-исполнитель, несут музыку в мир не из желания прославиться или получить дополнительный доход, а движимые любовью к миру, к своей музыке и людям. Музыка способна лечить и тело, и душу, нужно только старательно в неё вслушиваться, помогая ей своим вниманием.

Весьма примечательно, что, по наблюдениям и отзывам воспитателей и педагогов, работающих с депривированными детьми в организациях государственной поддержки, в ходе каждого проводимого концертно-реабилитирующего мероприятия, включающего элементы доверительной беседы, наблюдалось гораздо более значительная активизация внимания аудитории, нежели во время традиционных концертов (основанных исключительно на звучании музыкальных произведений с предварительным объявлением авторов и исполнителей). Традиционный концерт утомляет юных слушателей, не занимающихся музыкой профессионально, обычно уже к исходу первого получаса, они возвращаются к привычным формам и видам общения, становятся не внимательны, мало восприимчивы. Здесь же наблюдалось удержание внимания аудитории в прежних параметрах на протяжении

нии всего времени мероприятия, порядка полутора часов, а позитивных эмоций – ещё долгое время по окончании встреч.

3. «Музыкальная викторина», проведение которой предполагает не наличие некоего объёма познаний из области музыкального искусства («незнание» академической музыки депривированными детьми как раз весьма ожидаемо), а понимание музыкального языка, происходящее на уровне подсознания и основанное на построении ассоциативных связей в работе абстрактного мышления. В качестве «музыкальных загадок» представляли программные сочинения смоленских композиторов: цикл пьес для скрипки и фортепиано «Приусадебный зоопарк» Д.С. Русишвили, фортепианные произведения: «Дразнилка», «Стрекоза и Муравей», «Плясовая» Т.Р. Симоновой, «Хромой вальс» Н.Е. Писаренко и др. Наполненные яркой образностью, тонким юмором, временами – зримой театрализацией и хореографической пластикой, эти позитивно окрашенные музыкальные «картинки» звучали без заранее объявляемых названий, лишь предваряемые общими названиями циклов и интригующими упоминаниями о характере их героев.

Дети с удовольствием «узнавали» в музыке грозно рычащую, но при звуках «родного» вальса грациозно «затанцевавшую» Собаку, жалобно мяукающую Кошку, марширующих «грязными» секундовыми созвучиями Поросят, радостно поющих Петухов и деловито кудахчущих Кур, грустно бредущего по кругу Ослика... Отмечалось развитие как образного, так и элементов словесно-логического мышления. Дети учились не только «распознавать» музыкальные образы, но, в гораздо большей степени, – сочувствовать им, представляемым в собственном воображении, сопереживать «обиженным», смеяться над комическими, гротескно очерченными образами и наслаждаться своим участием в такой увлекательной новой игре, радоваться «победам» и «наградам».

Первые «верно определившие музыкальный образ» получали маленькие призы – ручки, карандаши и ластик, тетради с картинками «опознанных» героев на обложках. В их жизни хватает ручек с тетрадями, но полученные «в награду» – дороже всего. Ведь им, таким чутким к музыкальному «языку», быстро соображающим и умело аргументирующим свой выбор, тоже аплодировали за верный ответ, их отмечали и хвалили сами артисты! Поистине бесценны моменты, дарящие ребёнку уверенность в себе, поднимающие его самооценку, развивающие чувство эмпатии, фантазию, готовность преодолевать трудности, собственные страхи, робость, застенчивость, побуждающие «со-творчество, со-гласие» как участие в коллективном творчестве и коллективном общении «на равных правах голосов» со всеми.

4. «Побуждение самодисциплины», без которого невозможно проведение интерактивных массовых мероприятий. Свой первый опыт общения

с искусством мы получаем, как правило, в семейном кругу. Родители поют колыбельные, рассказывают сказки, читают, учат рисовать, строить башни из кубиков и песка, распознавать буквы, различать и наслаждаться эстетически прекрасным. Отсутствие семейного воспитания создаёт гигантскую лакуну в позитивном творческом опыте ребёнка. Ему не удаётся длительно концентрировать внимание на предмете или объекте, он легко отвлекается, переключаясь на более привычный стиль поведения – поговорить или подраться с соседом, заплакать, требуя к себе внимания взрослых или побродить без особой цели, не обращая внимания на увещевания воспитателей. Эти картины всегда можно было увидеть к началу мероприятий.

Значительно способствует рассеиванию внимания и тот факт, что музыка уже постоянно звучит вокруг нас, она стала привычным «мелодичным шумом». Её бойкие рингтоны ритмично вызывают к нам вызовами мобильных телефонов, она обволакивает в супермаркетах, постоянно присутствует в фоновом режиме кинофильмов, телешоу, радиопередач, – она везде и поэтому перестаёт восприниматься как нечто значимое, требующее внимания и сосредоточенности.

И сколь менялся стиль поведения детей за время мероприятия! Не столько следуя просьбам ведущего, сколько стараясь соответствовать происходящему, проникаясь интересом и участием, дети демонстрировали владение навыками самодисциплины, не проявлявшимися в должной степени ранее, умение «включить» регуляторы социального поведения, активизировать восприятие и внимание, на которых базируется возможность продуктивного общения с окружающими.

Одним из действенных инструментов социально-психологической коррекции межличностных отношений детей подросткового возраста выступает нравственно-патриотическая составляющая воспитания. Проведение «концерто-терапии» в учебно-воспитательных учреждениях и социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних с аудиториями, состоящими из «трудных» подростков и несовершеннолетних нарушителей, отличалось своеобразием программ. Деформации в ценностно-нормативной сфере «трудных» детей и подростков не позволяли увлечь их музыкальными викторинами и «соревнованием аплодирующих», – им слишком хорошо известна на собственном печальном опыте «изнанка» жизни, жестокие «законы стаи». Любые попытки дружеского контакта воспринимались как проявление слабости и объект насмешки.

Тем поразительнее была реакция этих «сложных» аудиторий на произведения высокой патриотической направленности, «военной» тематики (написанные для фортепиано «Фантазия памяти Бориса Васильева», «По старой Смоленской дороге» композитора Т.Р. Симоновой), исполнение которых сопровождалось показом на экранах под-

готовленных заранее презентаций с фотографиями страшных событий Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. Фото военной Смоленщины, горящих зданий, разрушенных улиц и площадей, смертельных боёв и верениц беженцев, Смоленского концентрационного лагеря № 126 и современных фотографий мемориала, устроенного на его месте, свидетельства нашей вечной Памяти находятся в свободном доступе в сети Интернет. Их может увидеть каждый, но в сочетании с действенной, эмоционально исполняемой музыкой, воспринимаются и воздействуют они по-новому, словно «вовлекая» слушателей в реальность того страшного времени, делая их подлинными «участниками событий». Этому способствовало и включение автором интонаций песен военных лет, создание «интонационно цитируемой» атмосферы.

После звучания серьёзных произведений «взрослой» гражданско-патриотической тематики слушатели «сложных» аудиторий преобразались, их реакции на дальнейшее очищались от элементов наносного, «полу-уголовного» поведения, свойственного асоциальным и криминогенным группам. В зале снова сидели дети, маленькие граждане своей великой Родины, когда-то победившей фашизм и устранившей его угрозу для всего человечества.

Апробирование метода «сопровождения» музыки показом на широком экране презентаций, представившее столь поразительные результаты в выступлениях перед старшеклассниками «Лицея имени Кирилла и Мефодия» и социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Феникс», в дальнейшем проводилось повсеместно. А слушатели и посетители «реабилитационно-концертных мероприятий», получив заряд позитивных эмоций и подлинных ценностей нормативной сферы, ещё долго вспоминают выступления «артистов», учатся жить в мире и добре, искать эстетически прекрасное в музыке, живописи, литературе, переносить его на весь окружающий мир.

Музыкальная одарённость – качество, которое следует развивать с раннего детства, поэтому музыкальные способности, проявляющиеся у отдельных слушателей-участников «реабилитационных концертов», вряд ли выведут музыку в разряд их будущей профессии. Но яркий позитивный опыт модифицирует сам процесс восприятия музыки, позволяет «читать» её язык, видеть её образы, совершенствовать личный эмоциональный фон созвучно гармониям её «живого голоса» и, в конечном итоге, способствует процессам социализации и социально-психологической реабилитации депривированных детей и подростков.

Резюме. Анализ результатов психолого-педагогических и медико-социальных исследований, проведенных отечественными и зарубежными учеными, а также личный опыт участия в концертно-просветительской деятельности, адресованной воспитанникам общеобразовательных организаций коррекционной направленности и клиентам

профильных социально-медицинских учреждений Смоленской области, позволяет констатировать, что родительская депривация вызывает значительные трудности в формировании гармонически развитой личности ребёнка. Зачастую ситуация депривированности приводит к критической социальной дезадаптации детей, значительным нарушениям общеинтеллектуального и эмоционально-волевого развития. Средства музыкального искусства, будучи избирательно и целенаправленно применёнными с целью социально-психологической реабилитации, всегда приносят результат. Академическое музыкальное искусство, как воплощение гармонии мира, благотворно влияет на психику детей, активизируя её эмоциональный, познавательный и коммуникативный аспекты. Практика настоятельно требует повсеместного внедрения приведённого в описании хода настоящего исследования опыта и широкого применения вариантов его реабилитирующих возможностей.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шпилов А.И. Словарь конфликтолога: 2-е изд. – С-Пб.: ПИТЕР, 2006.– 528 с., ил.
2. Дединская Е.П., Щербинин К.А. Музыкальная терапия в клинической практике / Музыкальная терапия в музыкальном образовании: Материалы Первой Международной научно-практической конференции 5 мая 2008 г., Санкт-Петербург // Сост. и науч. ред. проф. А.С. Ключев. – С-Пб.: Астерион, 2008. – С. 110–115
3. Детские учреждения системы социальной защиты: Информация о поставщиках социальных услуг / Официальный сайт Департамента Смоленской области по социальному развитию [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Смоленск, 2020 –. – Режим доступа: <https://www.socrazvitie67.ru/catalog/podvedomstvennyie-organizaczii> – Загл. с экрана. (Дата обращения 22.03.2020).
4. Казанцева, Л.П. Содержание музыкального произведения в контексте музыкальной жизни: Учебное пособие, 2-е изд., стереотип. / Л.П. Казанцева. – С-Пб: Изд-во «Лань», Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2017.– 192 с.
5. Конева О.Б. Психологические особенности социально-эмоциональных нарушений личности детей-сирот // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология.– 2009.– № 30. – С. 59–65.
6. Куровский В.Н., Пяткина Г.Н. Материнская депривация и её структурные компоненты // Вестник Томского гос. пед. ун-та.– 2010. – Вып.10. – С. 141–144.
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии.– 1982.– № 2. – С. 80–86.
8. Справка об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья по итогам 2018/19 учебного года / Официальный сайт Департа-

мента Смоленской области по образованию и науке [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Смоленск, 2020 –. – Режим доступа: http://edu67.ru/files/485/spravka-ob-obrazovanii-detj-s-ovz_2018-2019.pdf – Загл. с экрана. (Дата обращения 22.03.2020).

9. Уласень Т.В., Бобров А.Е. Детская депривация и формирование аномалий психического развития: состояние проблемы // Вестник Смоленской государственной медицинской академии.– 2016. – Т. 15.– № 4. – С. 150–164.
10. Шабалина С.А. Влияние материнской депривации на жизнедеятельность детей // Вестник Чувашского гос. пед. ун-та имени И.Я. Яковлева.– 2011.– № 4. – Ч. 2. – С. 203–208.

Experimental socio-psychological rehabilitation of deprived children by means of musical art

Garibova E.V.

Smolensk State Institute of Arts

In the modern world, risks and challenges have increased dramatically, exacerbating the issues of preserving human health, worsening the situation of the institution of the family and its main component-children and adolescents. Restriction of vital needs of the child, which occurs in situations of parental deprivation, is characterized by the emergence of socialization problems. Life outside the family forms special personality traits that manifest themselves in behavior, emotional responses to external stimuli, and in the ability to learn, self-development and life self-determination. Medical treatment, financial support and social care are not able to completely solve the problems. One of the factors contributing to the stabilization of the emotional background and normalization of the psychosomatic status of children who are outside the zone of a well-off family is music therapy.

The article updates the practical experience of using musical art tools in the socio-psychological rehabilitation of deprived children – pupils of educational organizations of correctional orientation, clients of specialized social and medical institutions of the Smolensk region. The research was carried out by the Department of musical art of the Smolensk state Institute of arts and the regional branch of the all-Russian public organization “Union of composers of Russia”.

Keywords: deprivation, children, health, musical art, social and psychological rehabilitation.

References

1. Antsupov A. Ya., Shipilov A.I. Dictionary of conflictologist: 2nd edition. – S-Pb.: PETER, 2006.– 528 p., ill.
2. Dedinskaya E. P., Shcherbinin K.A. Music therapy in clinical practice / music Therapy in music education: Materials of the First International scientific and practical conference on May 5, 2008, Saint Petersburg // Compiled and scientific editor prof. A.S. Klyuyev. – S-Pb.: Asterion, 2008. – P. 110–115
3. Children’s institutions of the social protection system: Information about social service providers / Official website of the Department of social development of the Smolensk region [Electronic resource]. – Electronic data. – Smolensk, 2020 –. – Access mode: <https://www.socrazvitie67.ru/catalog/podvedomstvennye-organizaczii> – Title from the screen. (Accessed 22.03.2020).
4. Kazantseva, L.P. Content of a musical work in the context of musical life: Textbook, 2nd edition, stereotyped / L.P. Kazantseva. – S-Pb: Publishing house “LAN”, Publishing house “PLANET of MUSIC”, 2017.– 192 p.
5. Koneva O.B. Psychological features of socio-emotional disorders of the personality of orphaned children // Bulletin of the South Ural state University Series: Psychology.– 2009.– № 30. – P. 59–65.
6. Kurovsky V. N., Pyatkina G.N. Maternal deprivation and its structural components // Bulletin of the Tomsk state pedagogical University.– 2010. – Issue 10, Pp. 141–144.
7. Parishioners A.M., Tolstykh N.N. Features of mental development of younger school children who are brought up outside the family // Question of psychology.– 1982.– № 2. – P. 80–86.
8. Reference on the education of children with disabilities in the 2018/19 academic year / Official website of the Department of education and science of the Smolensk region [Electronic resource]. – Electronic data. – Smolensk, 2020 –. – Access mode: http://edu67.ru/files/485/spravka-ob-obrazovanii-detj-s-ovz_2018-2019.pdf – Title from the screen. (Accessed 22.03.2020).
9. Ulasen T. V., Bobrov A.E. Children’s deprivation and the formation of abnormalities of mental development: the state of the problem // Bulletin of the Smolensk state medical Academy.– 2016. – V.15.– № 4. – P. 150–164.
10. Shabalina S.A. Influence of maternal deprivation on children’s life activity // Bulletin of the Chuvash state pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev. –2011.– № 4. – Part 2. – P. 203–208.

Изотерапия в работе учителя-логопеда

Гурдаева Наталья Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: gurdaevana@mail.ru.

Кобякова Галина Николаевна,

Кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, культуры и коррекции речи, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: galina-kobyakova2008@yandex.ru

Необходимость поиска новых подходов к решению педагогических задач обусловлена требованием повышать эффективность воспитательно-образовательного процесса. Данная статья посвящена одной из актуальных тем современного коррекционного образования – вопросу обеспечения развития детей путём формирования у них творческого мышления с помощью применения здоровьесберегающих технологий.

Известно, что дети с нарушениями речи – это особая группа детей, требующая применения специалистом, работающим с ними, специфических форм образовательного воздействия, которые реализуются как в традиционных, так и в нетрадиционных подходах, организующих коррекционно-педагогическое пространство ребёнка. В своей статье авторы рассмотрели вопрос включения арт-терапевтических методов, в частности изотерапии, в коррекционно-логопедическую работу. Был рассмотрен термин «изотерапия», определена цель использования этого метода, названы приёмы изотерапии, используемые в коррекционно-логопедической работе. Описаны данные эксперимента, проведённого с детьми-логопатами в массовой школе, представлена сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного этапов исследования. Выявлена эффективность применения изотерапии в речевом развитии школьников.

Авторами названы положительные аспекты использования изотерапии в логопедической практике, главный из которых – развитие навыка коммуникации, что чрезвычайно актуально для детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: арт-терапия, изотерапия, ребёнок, логопедическая практика, школа, коррекционная работа, речевое развитие.

Коррекционная педагогика, как и любая наука, постоянно ищет новые методы и приёмы достижения поставленных ею целей. Образовательные стандарты требуют от педагогов реализовывать программы «в формах, специфических для детей данной возрастной группы», «в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребёнка» [12]. Безусловно, этими требованиями руководствуются и специалисты дополнительного образования в ОУ.

Сегодня существует много исследований, посвящённых оптимизации коррекционного процесса, основная часть которых отражает традиционные подходы к решению практических задач, однако публикации последних лет свидетельствуют о всё более активном включении в работу педагогов нетрадиционных методов (Комисарова Л.Н., Копытин А.И., Левченко И.Ю., Медведева Е.А., Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. и др.).

Изотерапия, являясь частью арт-терапии, довольно давно и успешно применяется в психологии (Хухлаева О.В., Хухлаев А.Е., Первушина И.М. и др.) Сегодня она расширила «зоны влияния»: её используют и в ряде педагогических дисциплин, например, в логопедии (Киселёва М.В., Филатова И.А., Стаценко Л.В., Пьянкова С.Н., Лагута М.В., Цыганова М.А. и др.). Специалисты заявляют изотерапию как эффективную и доступную технологию, способствующую коррекции различных речевых нарушений через приобщение к искусству. Как отмечают исследователи, «дети быстрее и полнее усваивают речевой материал, если в качестве наглядной опоры используются рисунки, которые создаются детьми» [8, 11].

Главной целью этого метода является повышение самооценки человека, улучшение его психического и эмоционального состояния, развитие навыков межличностного общения, коммуникативной компетентности в сотрудничестве с другими людьми (сверстниками, взрослыми) с помощью самовыражения. Изотерапия учит ребёнка расшифровывать смысл рисунков, а специалистам она даёт возможность проникнуть в глубинные вопросы развития личности воспитанника. Процесс рисования, физиологически представляющий собой комплекс мелкомоторных актов, способствует развитию психических процессов, необходимых для речевого развития, их скоординированности [5].

Использование на занятии приёмов изотерапии даёт педагогу разнообразные возможности в плане повышения мотивации к выполнению заданий, развития зрительно-моторной координации, мышления, речи, воображения, креативности. Изоте-

рапия предоставляет рисующему полную творческую свободу самовыражения [3].

Продуктивная деятельность даёт возможность интенсивнее развивать восприятие и понимание речи, т.к. речь приобретает практическую направленность [7].

Изотерапия даёт положительные результаты в работе с детьми, имеющими трудности в вербальном общении. Важно отметить, что изобразительная деятельность, как и многие другие методы арт-терапии, положительно влияет на речь ребёнка. Зрение, двигательная координация, речь, мышление – важнейшие функции, которые напрямую связаны с изобразительной деятельностью, и потому она способствует не просто развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой [11, 13].

Правильно подобранные техники изотерапии в работе учителя-логопеда способствуют развитию навыков коммуникации, реализации творческого потенциала, способности к самостоятельному принятию решений и проявлению инициативы, формированию положительной самооценки – компонентов, способствующих более успешной адаптации к школе и социуму.

Значимость данного вопроса очевидна и состоит в том, что многочисленные современные концепции школьного образования подтверждают значительную роль изотерапии в речевом развитии детей. Кроме того, совместная со взрослым деятельность ребёнка, по мнению Л.С. Выготского, – это очень мощный фактор, влияющий на развитие детей вообще. Учёный доказал, что ребёнок вместе со взрослым может решить более сложные задачи и раскрыть свой потенциал, каким бы он ни был. А решение более сложных задач способствует формированию новых навыков и умений [4].

С целью выявления эффективности использования этого метода в логопедической работе с детьми-логопатами мы провели эксперимент: включили изотерапию в систему логопедических занятий, затем проанализировали данные констатирующего и контрольного этапов.

В эксперименте участвовали 12 учеников 2-го класса (7–8 лет) средней школы города Таганрога, состоящих на учёте у логопеда и имеющих различные речевые нарушения.

На основе анализа современных достижений, отражённых в научно-методической и логопедической литературе по данной проблеме, была определена критериальная база и оценочные показатели, направленные на выявление уровня сформированности различных элементов речи и моторики: лексико-грамматической стороны речи, просодической стороны речи, мелкой и общей моторики, а также состояния мимической мускулатуры. Была установлена шкала от 0 до 100 баллов, в которой 30 баллов можно набрать в разделе «Лексико-грамматическая сторона речи», 14 баллов – в разделе «Просодическая сторона речи», 24 балла – в разделе «Мелкая моторика», 12 баллов – в разделе «Общая моторика» и 20 баллов – в

разделе «Мимическая моторика». В зависимости от количества набранных баллов были установлены уровни развития по названным разделам: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

Состояние мелкой, общей и мимической моторики определялось несколькими показателями: это исследование объёма и качества движений мышц лба, глаз, щёк; исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз, символического праксиса (сначала по образцу, затем по речевой инструкции). Также мы провели нейропсихологическое обследование по методике А.В. Семенович, которая включает изучение зрелости двигательных функций, таких как кинестетический, кинетический и пространственный праксисы.

Обследование лексико-грамматической стороны речи проводилось на основе обобщённых методик Р.Е. Левиной, Т.П. Бессоновой, Т.Б. Филичевой. Детям давались задания по разным темам: названия животных и их детёнышей, времён года и дней недели, задания на знание словаря синонимов, антонимов, на способность образования притяжательных прилагательных, на употребление предлогов, на дифференциацию единственного и множественного числа, уменьшительно-ласкательной формы и др.

Кроме того, проводилось исследование просодической стороны речи по нескольким методикам, которые были направлены на восприятие интонации, мелодики и модуляции голоса по высоте и силе, а также различения тембра голоса на материале междометий.

Результаты показали, что изучаемые компоненты речи у детей-логопатов недостаточно развиты. Обследование лексико-грамматической стороны речи показало следующее: 7 детей продемонстрировали низкий уровень речевого развития, 3 – уровень ниже среднего, 2 – средний). Отмечены несформированность лексико-грамматических полей по заявленным темам, слабое освоение словаря синонимов, антонимов, обилие аграмматизмов при образовании притяжательных прилагательных, употреблении предлогов и т.д.

Исследование просодической стороны речи выявило очень низкие показатели в восприятии и в спонтанном самостоятельном использовании всех характеристик интонации: из возможных 14-ти баллов 7 школьников набрали 3–4 балла (низкий уровень), 5–5–6 баллов (ниже среднего).

Из 24-х возможных баллов в разделе «Мелкая моторика» 1 человек получил 7 баллов, 2–10 баллов, 3–12 баллов, 3–13 баллов и 3–15 баллов. В разделе «Общая моторика» из 12-ти возможных баллов 6 детей получили по 7 баллов, 3–8 баллов, 3–10 баллов. В разделе «Мимическая моторика» из 20-ти возможных баллов 4 ребёнка получили 9 баллов, 3–10–11 баллов, 1–12 баллов и 4–13 баллов. По совокупности полученных данных в этом разделе 4 ребёнка достигли среднего уровня, остальные 8 – на уровне ниже среднего.

Результаты нейропсихологического обследования по методике А.В. Семенович показали, что кинестетический, кинетический и пространственный праксисы у всех детей развиты на уровне «ниже среднего».

Изучив научно-методическую литературу по интересующей нас теме, а также рекомендации практикующих психологов и логопедов, мы создали систему заданий для коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений речи с помощью изотерапии. Нами были разработаны 36 конспектов по программным темам, которые включили в себя различные задания, развивающие связную речь, моторику, просодику, эмоционально-личностную сферу и др. Назовём техники изотерапии, которые были использованы нами в коррекционной работе:

- рисование по стеклу красками, пластилином;
- создание красок своими руками;
- рисование пальцами;
- кляксография;
- марания;
- монотипия;
- печатание;
- творческая деятельность с помощью подручных природных материалов;
- батик и др.

Разработанные нами материалы мы апробировали на логопедических занятиях в той же группе детей, которые подверглись диагностике на констатирующем этапе. Занятия проводились 2 раза в неделю в течение восемнадцати недель.

В ходе изодеятельности мы актуализировали знания детей по теме, обогащали словарный запас по определённым лексическим темам, корректировали грамматические ошибки и неточности, развивали умение правильно строить сложноподчинённые предложения. Дети воспринимали речевые задания как часть творческой игры, с удовольствием отвечая на все вопросы логопеда. Речевая работа проводилась логопедом на всех этапах ручной деятельности ребёнка. По завершении рисования со школьниками проводилось обсуждение получившегося изображения, где они делились своими впечатлениями.

На занятиях педагогом создавались проблемные ситуации, способствующие активизации речевой деятельности. Проблемные ситуации формируют коммуникативную направленность речи. Например, если один из детей не мог реализовать какую-либо коммуникативную задачу, он вынужден был попросить помощи у логопеда или сверстников.

Одним из наиболее эффективных приёмов можно назвать коллективное составление текста детьми по рисунку. Эта деятельность в коллективе, учитывая, что участники сами смогут распределить творческие обязанности и спланировать свою работу, способствует развитию различных умений. Дети учатся выстраивать сюжетную линию, развивают логическое и наглядно-образное мышление, и, что особенно важно, начинают включать в речь разнообразные средства связи

между смысловыми элементами высказывания, что положительно влияет на осознание структурной организации текста.

Результаты контрольного эксперимента, проведённого нами через 5 месяцев после констатирующего эксперимента, показали следующее.

Развитие лексико-грамматической стороны речи: 1 ребёнок остался на низком уровне (на констатирующем этапе их было 7), 6 детей – заняли уровень ниже среднего, 5 – средний уровень (на констатирующем этапе – 2).

Развитие просодической стороны речи: низкий уровень показали 3 школьника (на констатирующем этапе – 7), 4 – ниже среднего, 5 – средний уровень.

Обобщённые данные моторного развития детей: низкого уровня не выявлено ни на констатирующем этапе, ни на контрольном, уровень ниже среднего показали 4 ребёнка (на констатирующем этапе – 8), 2 показали средний уровень, 2 ученика достигли уровня выше среднего (на констатирующем этапе таковых не оказалось).

Нейропсихологическое обследование по методике А.В. Семенович: низкого уровня не показал никто из детей (как и на констатирующем этапе), уровень ниже среднего продемонстрировали 4 ребёнка, средний – 6 человек, выше среднего – 2. Отметим, что на констатирующем этапе двух последних уровней не было представлено.

Говоря о системной работе в школе на логопункте, мы можем констатировать, что даже за короткий срок (5 месяцев) произошли изменения во всех элементах речи и моторики. Как отметили родители и учителя, в результате наших занятий детям стало проще коммуницировать как со взрослыми, так и со сверстниками.

Использование изотерапии удобно тем, что это нетрадиционное средство может быть включено в коррекционную работу специалистом на любом её этапе. Дети, визуальное опираясь на изображение, учатся отвечать на вопросы, составлять описательные тексты, подбирать определения словам, сравнивать нарисованные объекты. На таких занятиях новая лексика и грамматические правила вводятся как бы исподволь, в процессе ручной деятельности ребёнка. Дети быстрее и значительно лучше усваивают речевой материал, если в качестве наглядной опоры используются рисунки, которые создаются самими детьми.

Представляет затруднение вопрос выделения тех видов изодеятельности, которые можно было бы назвать наиболее эффективными. Мы использовали их в комплексе.

Проведённый эксперимент показал, что изотерапия действительно способствует эффективной коррекционной работе с детьми младшего школьного возраста. Хотелось бы обратить внимание на то, что при применении этого метода логопедом создаётся модель развития – от движения к мышлению, другими словами, движением запускаются механизмы, отвечающие не только за речь, но и за другие психические системы.

Литература

1. Августова Р. Говори! Ты это можешь: Как развить речь ребёнка и учить его читать в «безнадёжных» случаях. М.: Этерна. 2015.–368 с.
2. Алексеева М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя. Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка / под ред. Н.Н. Соловьевой. – М.: АПК и ПРО, 2003.– 88 с.
3. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.–248 с.
4. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми/ под ред. Киселевой М.В. – СПб.: Речь, 2006. –160 с.
5. Бабина Е.С. Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе // Логопед.-2008.– № 1. – С. 41–48.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Национальное образование, 2019.– 368 с.
7. Глухова А.Е. Арттерапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями // Молодой ученый.– 2014.– № 17. – С. 467–473
8. Касьянова Л.Г. Педагогический аспект использования изо-терапии в образовательной деятельности ДОО // Вестник Шадринского государственного педагогического университета.– 2015.– № 3. – С. 90–97.
9. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2008.
10. Копытин А.И. Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-Центр, 2007.
11. Костина Е.В. Занятие по изобразительной деятельности как средство коррекции у детей с общим недоразвитием речи в логопедической группе детского сада [Электронный ресурс]/ Костина Е.В. //Издательский дом «Первое сентября»: Российская электронная газета. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/568852/> (Дата обращения: 17.12.2019)
12. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий/ Под ред. Лебедевой Л.Д. – СПб.: Речь, 2003. –256 с.
13. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (1–4 кл.) Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N373 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 1.03.2020).

Isotherapy In the work of a speech therapist

Gurdaeva N.A., Kobayakova G.N.

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FGBOU VO "of Rostov state University (RINH)"

The need to find new approaches to solving pedagogical problems is due to the requirement to increase the educational process efficiency.

This article is devoted to one of the topical issues of modern remedial education – the issue of ensuring the development of children by forming their creative thinking through the use of health-saving technologies.

It is well-known that children with speech disorders are a special group of children that requires the use of specific educational forms by the specialist working with them. This is reflected in both traditional and non-traditional approaches to organize the child's remedial and pedagogical space. The article considers the issue of including art-therapeutic methods, in particular painting therapy, in remedial speech therapy. The term "painting therapy" was considered, the purpose of using this method was defined, and the methods of painting therapy used in remedial speech therapy were named. The article contains information about the experiment conducted with children-speech therapists at school, and comparative results of the ascertaining and control stages of the study are listed. The efficiency of painting therapy in the speech development of schoolchildren is revealed.

The authors listed positive aspects of using painting therapy in speech therapy practice. The main advantage is the development of communication skills, which is extremely important for children with speech disorders.

This article discusses the issue of including art-therapeutic methods, in particular, painting therapy, in remedial speech therapy. The research reveals the efficiency of painting therapy for schoolchildren's speech development. The article is devoted to one of the topical issues of modern remedial teaching – the issue of ensuring the development of children by forming their creative thinking through the use of health saving technologies.

keywords: art therapy, painting therapy, child, speech therapy practice, school, correctional work, speech development.

References

1. Augustus R. Speak! You can do it: how to develop a child's speech and teach him to read in "hopeless" cases. M.: ETERNA. 2015. –368 p.
2. Alekseeva M. Yu. Practical application of elements of art therapy in the work of a teacher. Educational and methodological guide for a foreign language teacher / edited by H.H. Solovieva. – Moscow: APK and PRO, 2003.– 88 p.
3. Artpedagogika and art therapy in special education / E.A. Medvedeva, I. Yu. Levchenko, L.N. Komissarova, T.A. Dobrovolskaya. – Moscow: Publishing center "Academy", 2001. –248 p.
4. Art therapy in working with children: Guide for child psychologists, teachers, doctors and specialists working with children / ed. Kiselevoy M.V.-Saint Petersburg: Rech, 2006. –160 p.
5. Babina E. S. non-Traditional methods of therapy in speech therapy work // speech Therapist. –2008.– № 1. – Pp. 41–48.
6. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Psychological research, Moscow: National education, 2019, 368 p.
7. Glukhova A.E. Art therapy in the system of correctional care for children with speech disorders // Young scientist.– 2014.– № 17. – Pp. 467–473
8. Kasyanova L.G. Pedagogical aspect of the use of ISO-therapy in the educational activity of preschool educational institutions // Bulletin of the Shadrinsk state pedagogical University, 2015, no. 3, Pp. 90–97.
9. Kiseleva M.V. Art therapy in working with children. Saint Petersburg: Rech, 2008.
10. Kopytin A.I. Svistovskaya E.E. Art therapy of children and adolescents. – Moscow: Kogito-Center, 2007.
11. Kostina E.V. Class on visual activity as a means of correction in children with General speech underdevelopment in the speech therapy group of kindergarten [Electronic resource] /Kostina E. V. // Publishing house "First of September": Russian electronic newspaper. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/568852/> (accessed: 17.12.2019)
12. Practice of art therapy: approaches, diagnostics, training system/ Ed. Lebedev L.D.-St. Petersburg: Rech, 2003. –256 p.
13. Federal state educational standards of primary General education (1–4 CL.) Order of the Ministry of education and science of Russia from 06.10.2009 N373 [Electronic resource]. Access mode: <https://fgos.ru/> (accessed date: 1.03.2020).

Развитие языковых навыков студентов при реализации международных образовательных программ и участия в академической мобильности

Грамма Дарья Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Сургутский государственный университет
E-mail: cattaro@yandex.ru

Академическая мобильность всегда рассматривалась как ключевой, если не определяющий элемент глобализации. Существует множество исследований, посвященных положительно-му влиянию мобильности на развитие навыков межличностного общения и когнитивных навыков в целом. Целью данной статьи было исследование особенностей развития языковых навыков студентов при реализации международных образовательных программ и участия в академической мобильности, обеспечивающих международную конкурентоспособность СурГУ. В статье обсуждается актуальность мобильности в стратегии интернационализации каждого университета. При написании статьи были использованы общенаучные методы и методы системного анализа и общей теории систем, анализ и синтез, а также сравнения и обобщения. Для реализации цели по развитию международных образовательных программ и участия вуза в академической мобильности необходим ряд условий. В результате автором было определено актуальность академической мобильности, участие студентов в международных образовательных стандартах, а также представлены основные направления по развитию языковых навыков, что может быть использовано в работе российских вузов. Программы по развитию академической мобильности способствуют взаимопониманию между разными народами и культурами, улучшают качество высшего образования, совершенствуют языковые навыки студентов.

Ключевые слова: академическая мобильность, программы академической мобильности, уровень владения иностранным языком, международные образовательные программы, международная конкурентоспособность университета.

Интеграционные процессы характерны для всех сфер деятельности в современном обществе, в том числе и в сфере высшего образования. Подготовка профессиональных кадров, которые будут способны работать на рынке в период глобализации – это основная цель формирования единого международного образовательного пространства. Таким образом, вузы активно организуют и развивают академическую мобильность, как для студентов, так и для преподавателей.

Для многих зарубежных ученых академическая мобильность – это возможность для студентов и преподавателей посещать зарубежные высшие учебные заведения (Дж. Урри, Х. Джонс). Исследователи рассматривают академическую мобильность как часть Болонского процесса (Р.А. Чуянова, Н.С. Бринева).

Так как с 2003 года Российская Федерация является членом Болонского процесса, то основная цель – это расширение мобильности студентов и состава преподавателей, поэтому одной из важнейших сторон интеграции российских учебных заведений в мировое образовательное пространство можно считать академическую мобильность. При этом достаточно остро встает вопрос о языковых навыках, которые должны быть на достаточно высоком уровне.

При условии, что языковые навыки студентов будут высокими, это позволит им быть конкурентоспособными на внутреннем и внешнем рынках труда, поэтому необходимо владение иностранными языками, обладание разнообразными профессиональными навыками и умение использовать современные технологии.

Трансграничная студенческая мобильность представляет собой критический образовательный переход, особенно для тех студентов, которые предпочитают получить диплом за рубежом, а не кратковременное пребывание, и подразумевает сложный процесс адаптации с учетом академических, социокультурных и психологических факторов. В результате растущего спроса на международное образование и наличия ресурсов и политики, способствующих трансграничной мобильности, число иностранных студентов во всем мире постоянно растет [8].

Академическая мобильность укрепляет индивидуальную веру в способность противостоять изменяющейся среде, контролировать себя и быть

контролируемым как личность, а также взять под контроль свой жизненный путь рефлексивным образом, принимая риски, побуждающие к новой динамике. С точки зрения студентов, опыт мобильности, по-видимому, высвобождает импульсы для личностного роста и индивидуальной автономии. Однако это преимущество, каким бы важным оно ни было, часто доминирует над другими результатами периода мобильности, такими как культурная и политическая осведомленность, межкультурная компетентность и расширенное чувство принадлежности.

Организация академической мобильности студентов и участие в международных образовательных программах являются важными показателями конкурентоспособности вуза на международном уровне [9].

Интернационализация академических кругов существенно изменила среду высшего образования. Взаимодействие между профессорско-преподавательским составом и студентами из различных социальных, политических и культурных слоев в настоящее время является обычным явлением [6].

Интернационализация обычно рассматривается как процесс, способствующий повышению качества высшего образования, в то время как академическая мобильность часто рассматривается как наиболее критическое измерение этого процесса [7]. В отечественных и зарубежных вузах академическая мобильность – это важный элемент образования. Например, появляются такие фонды как DAAD (Германия). Что касается российского образования, то академическая мобильность также имеет огромные перспективы развития в виде формирования образовательных потребностей.

Таким образом, академическая мобильность – это способность обучающихся самостоятельно формировать свою образовательную траекторию. Это означает то, что предметы, курсы во время образовательного процесса студент выбирает самостоятельно исходя из тех склонностей, стремлений и амбиций, которые у него есть.

На рис. 1 представим типы академической мобильности.

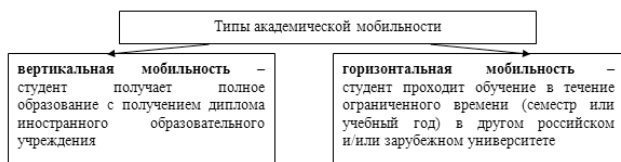


Рис. 1. Типы академической мобильности [3, с. 11]

Обратим внимание, что каждый принимающий студента университет составляет индивидуальный учебный план обучения, на основе которого в дальнейшем студент и осваивает образовательную программу в рамках программы международной академической мобильности.

Такие программы могут иметь разные ориентиры. С одной стороны – это изучение отдельных модулей и дисциплин, а с другой стороны – это вы-

полнение научно-исследовательских проектов или прохождения практики и стажировки.

Решение огромного количества задач, которые относятся, как к внешней международной деятельности, так и к внутренней трансформации – это то, что необходимо для реализации цели по развитию международных образовательных программ и участия вуза в академической мобильности.

Соответственно, целесообразно представить основные этапы интернационализации научно-образовательной деятельности (рис. 2) [3, с.12].



Рис. 2. Этапы интернационализации научно-образовательной деятельности

Особое внимание в обучении по международным образовательным программам и участии в академической мобильности отводится языковым навыкам, так как от уровня их развития зависит насколько эффективно студент будет осваивать тот или иной учебный материал.

Языковые навыки выходят на первый план в вопросе академической мобильности. Стоит отметить, что процесс их развития зависит не только от самого студента, но и непосредственно от Вуза, в котором обучается студент, так как каждый Вуз имеет свои особенности и предлагает разные индивидуальные программы обучения.

Рассматривая развитие академической мобильности, стоит обратить внимание на Государственную программу «Глобальное образование», цель которой совершенствовать кадры за счет поддержки академической мобильности.

Данная программа, как и все прочие программы, имеет свои целевые показатели. В частности, в данном случае – это количество граждан РФ, которые будут обучаться зарубежом. В количественном выражении – это не менее 1500 человек, и точно такое же число тех, кто будут трудоустроены после.

Для того чтобы повысить международную академическую мобильность российских студентов, необходимо предпринять ряд мер по развитию академической мобильности.

Исходя из этого для развития языковых навыков при реализации международных образовательных программ и участия в академической мобильности предлагается внедрение проекта (рис. 3).

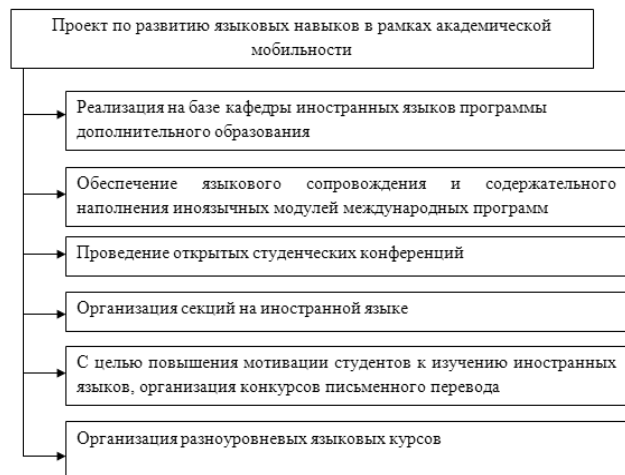


Рис. 3. Проект по развития языковых навыков

Реализация и внедрение указанного проекта будет возможным, если будут созданы определенные организационно-педагогические условия, а именно:

- необходимо внедрять стратегию интернационализации;
- обеспечить поддержку как информационную, так и финансово-правовую;
- задействовать в работе вузов сотрудников с международным опытом работы, владеющие иноязычной компетенцией;
- создавать программы и языковые курсы для изучения иностранных языков;
- иностранным мобильным студентам должны предоставляться гранты и ссуды;
- в университете, который предлагает международные программы обучения должны быть предусмотрены возможность организации зарубежных стажировок, проведение международных конференций и пр.

Что касается нашего вуза, то в данный момент в БУ ВО «Сургутский государственный университет» происходит модернизация системы высшего образования для совершенствования языковых компетенций студентов и преподавателей. В стенах университета реализуется ряд мероприятий:

1. Кафедра иностранных языков (Институт гуманитарного образования и спорта) апробировала и предлагает уже на протяжении многих лет программу дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Цель программы – научить специалистов владеть иноязычной коммуникативной компетенцией для профессионального общения, а также для перевода специальной литературы. Данная программа включает 2 модуля: общие дисциплины и специальные дисциплины. В процессе освоения программы обучающиеся переводят

с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный научную, учебную, техническую, общественно-политическую, экономическую и другую специальную литературу, патентные описания, художественную литературу, переписку с зарубежными организациями, документы съездов, конференций, совещаний, семинаров и т.п.

2. Обеспечение языкового сопровождения в процессе адаптации и реализации подхода CDIO. Наши преподаватели осуществляют интеграцию дисциплин инженерных наук в контексте концепции «проектирования-реализации-эксплуатации продуктов, процессов и систем». Студенты Политехнического института имеют возможность принимать очное участие в международных курсах инженерных проектов.

3. В СурГУ ежегодно проводится открытая региональная студенческая научная конференция по естественным, общественным, техническим и гуманитарным дисциплинам, где студенты защищают свои проекты на английском языке, а также проводится секция на иностранных языках в рамках научно-практической региональной конференции им. Г.И. Назина.

5. Студенты СурГУ принимают активное участие в межвузовских конкурсах письменного перевода, соблюдая лексическое, стилистическое и смысловое содержание оригиналов, а также установленные требования в отношении используемых научных и технических терминов и определений.

6. Кафедра иностранных языков организует и проводит конференцию «Первые шаги в науку» на иностранных языках для школьников.

7. Также необходимо отметить, что с 2009 года студенты и аспиранты Медицинского института СурГУ проходят обучение в Москве, Санкт-Петербурге, Минске, Новосибирске, Казахстане, Германии, Швеции, Японии, Черногории.

8. 1 июня 2018 года в СурГУ приезжала делегация из Наманганского инженерно-технологического института для подписания соглашения о деятельности в сфере образования и науки для осуществления совместных исследовательских проектов.

Таким образом, при обучении по международным программам и участию в академической мобильности, особое значение имеет уровень развития языковых навыков. От того, насколько они хорошо будут развиты у студента, будет зависеть то, как он освоит образовательную программу. Именно поэтому сегодня рассматриваются различные рекомендации и предложения, которые способны повысить уровень языковых знаний студентов, обучаются по международным образовательным программам.

В частности, в рамках работы автором был предложен проект по развитию языковых знаний. Однако для того, чтобы этот проект был реализован и внедрен необходимо создание определенных организационно-педагогических условий.

Литература

1. Гергало Е.Ю., Климкович Е.Я. Академическая мобильность как важный аспект современного высшего профессионального образования в России / Е.Ю. Гергало // В сборнике: Актуальные вопросы лингвистики в профессионально-коммуникативном пространстве. 2016. С. 99–106.
2. Остроумова, А.Ю. Роль академической мобильности в повышении мотивации студентов ТПУ в изучении иностранного языка / А.Ю. Остроумова. – Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 840–843.
3. Проскура О.В. Опыт реализации программ международной академической мобильности // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». 2014. С. 11–14.
4. Развитие академической мобильности студентов в России и за рубежом. Учебно-методическое пособие для студентов вузов / Шакирова А.А., Валева Р.А. – Казань: КФУ, 2018.– 55 с.
5. Ставрук М.А. Интеграция российских вузов в мировую систему образования через академическую мобильность / Е.И. Артамонова, М.А. Ставрук // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: мат-лы VII Междунар. науч. конф., 18–19 авг., 2010., Париж / Москва: МАНПО, 2016. С. 99–111.
6. Balasooriya, C., Asante, A., Jayasinha, R. and Razee, H. (2014), “Academic mobility and migration: Reflections of international academics in Australia”, *Academic Mobility (International Perspectives on Higher Education Research, Vol. 11)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 117–135. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000011013>
7. Iosava, L. (2019), “Internationalization and Academic Mobility: Trends and Prospects in Georgian Higher Education”, Wiseman, A. (Ed.) *Annual Review of Comparative and International Education 2018 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 37)*, Emerald Publishing Limited, pp. 255–267. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037019>
8. Lauermaun, F. (2016), “To go or not to go: The Decision to Pursue Higher Education Abroad”, Karabenick, S. and Urdan, T. (Ed.) *Transitions Across Schools and Cultures (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 17)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 177–204. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2012\)0000017010](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2012)0000017010)
9. Papatsiba, V. (2015), “Student Mobility in Europe: An Academic, Cultural and Mental Journey? Some

Conceptual Reflections and Empirical Findings”, Tight, M. (Ed.) *International Relations (International Perspectives on Higher Education Research, Vol. 3)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 29–65. [https://doi.org/10.1016/S1479-3628\(05\)03003-0](https://doi.org/10.1016/S1479-3628(05)03003-0)

10. Sof'ia L. Eremina. The Academic Mobility of Engineering Students. The Experience at Tomsk Polytechnical University Russian Education and Society: сборник 54. № 1. Ноябрь 2015. С. 3–17.

Development of students language skills in the implementation of international educational programs and participation in academic mobility

Gramma D.V.
Surgut State University

Academic mobility has always been a key and an important element of globalization. At present there are a lot of scientific works on the positive influence of the academic mobility on the development of interpersonal and cognitive skills in general. The purpose of this article was to study the features of the development of students' language skills while the implementation of international educational programs and participation in academic activities, ensuring the international competitiveness of Surgut State University. When writing the article, General scientific methods and methods of system analysis and General theory of systems, analysis and synthesis, as well as comparisons and generalizations were used. To achieve the goal of developing international educational programs and the university's participation in academic mobility, a number of conditions are required. As a result, the author determined the relevance of academic mobility, students' participation in international educational standards, and presented the main directions for the development of language skills, which can be used in the work of Russian universities. Programs for the development of academic mobility contribute to improving the quality of higher education, mutual understanding between different peoples and cultures, and improvement the language skills of students.

keywords: academic mobility, academic mobility programs, level of foreign language proficiency, international educational programs, international competitiveness of the University.

references

1. Gergalo E. Yu., Klimkovich E. Ya. Academic mobility as an important aspect of current higher professional education in Russia / E. Yu. Gergalo // Topical issues of linguistics in the professional and communicative sphere. 2016. P. 99–106.
2. Ostroumova, A. Yu. The role of academic mobility in increasing the motivation of TPU students in the study of a foreign language / A. Yu. Ostroumova // Young scientist. 2015. No. 7 (87). P. 840–843.
3. Proskura O.V Experience in implementing programs of international academic mobility // Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow State Agroengineering University named after V.P. Goryachkina”. 2014. P. 11–14.
4. Development of academic mobility of students in Russia and abroad. Teaching aid for university students / Shakirova A.A., Valeeva R.A. – Kazan: Kazan Federal University, 2018.– 55 p.
5. Stavruk M.A. Integration of Russian universities into the world education system through academic mobility / E.I. Artamonova, M.A. Stavruk // Europe and modern Russia. The integrative function of pedagogical science in a single educational space: materials of the VII Intern. scientific. Conf., August 18–19, 2010., Paris / Moscow: МАНПО, 2016. pp. 99–111.
6. Balasooriya, C., Asante, A., Jayasinha, R. and Razee, H. (2014), “Academic mobility and migration: Reflections of international academics in Australia”, *Academic Mobility (International Perspectives on Higher Education Research, Vol. 11)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 117–135. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000011013>

7. Iosava, L. (2019), "Internationalization and Academic Mobility: Trends and Prospects in Georgian Higher Education", Wiseman, A. (Ed.) *Annual Review of Comparative and International Education 2018 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 37)*, Emerald Publishing Limited, pp. 255–267. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037019>
8. Lauermaun, F. (2016), "To go or not to go: The Decision to Pursue Higher Education Abroad", Karabenick, S. and Urdan, T. (Ed.) *Transitions Across Schools and Cultures (Advances in Motivation and Achievement, Vol. 17)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 177–204. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2012\)0000017010](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2012)0000017010)
9. Papatsiba, V. (2015), "Student Mobility in Europe: An Academic, Cultural and Mental Journey? Some Conceptual Reflections and Empirical Findings", Tight, M. (Ed.) *International Relations (International Perspectives on Higher Education Research, Vol. 3)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 29–65. [https://doi.org/10.1016/S1479-3628\(05\)03003-0](https://doi.org/10.1016/S1479-3628(05)03003-0)
10. Sof'ia L. Eremina. The Academic Mobility of Engineering Students. The Experience at Tomsk Polytechnical University Russian Education and Society: Bulletin 54. № 1. November 2015. P. 3–17.

Дун Хунцзин,

аспирант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин
E-mail: dong-dhj@163.com

Цель исследования – анализ степени разработанности научной проблемы в целом и отдельных ее аспектов, обзор позиций исследователей, анализ терминологии, оценочных категорий, функциональных признаков, классификации речевых штампов. Научная новизна в недостаточной изученности вопроса о способности речевых штампов выполнять оценочную функцию, противоположности оценки штампов и целесообразность применения штампов в речи, отсутствии общепринятой типологии. В результате фактический материал доказывает, что традиционное применение штампа совпадает по форме со стереотипами, клише, известными пословицами и поговорками. В соответствии с видом оценки можно выделить штампы с фиксированной положительной или отрицательной коннотацией. Также существуют штампы, чьи положительные, отрицательные оценочные значения обусловлены контекстом или конкретной языковой ситуацией. Использование данных языковых единиц должно быть стилистически оправдано и целесообразно, иначе речь имеет не информативной. Умеренное употребление штампов в речи показывает ментальность народа и является показателем выразительности речи. Исследование позволяет сделать вывод, что речевые штампы остаются менее изученной категорией в языкознании, определяющей структуру языка.

Ключевые слова: речевые штампы, оценка, языковые средства.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что речевые штампы как единицы с оценочным значением рассматриваются системно. Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи: первое, дать определение термина речевых штампов, выделить их основные категориальные признаки и выявить их отличия от схожих языковых понятий, второе, составить классификацию речевых штампов с оценочными значениями, третье, наметить пути решения проблемы об уместном использовании речевых штампов.

Для осмысления феномена речевых штампов, в статье применяются следующие методы исследования: метод теоретического познания, анализ, обобщение, структурно-функциональный метод, системный подход.

Теоретической базой исследования, наряду с трудами Ю.А. Бельчикова, Л.А. Введенской, Т.Г. Винокура, Д.Э. Розенталя, Н.М. Шанского послужили публикации российских авторов Е.М. Вольф, И.О. Гетманского, И.Б. Голуб, Е.В. Гринкевича, Т.В. Маркеловой и других учёных. Значения понятия уточняются по словарям современного русского языка, справочникам и энциклопедиям. Практическая значимость исследования заключается в том, что рассмотренные в нём категории могут применяться для изучения русской фразеологии, культуры речи, стилистики русского языка, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, в том числе в рамках изучения РКИ.

Русский язык входит в десятку самых популярных и изучаемых языков мира. Русский язык можно рассматривать как один из немногих языков цивилизации, который оказывает влияние и определяет менталитет народа, говорящего на нем и его принадлежность к цивилизации. Для иностранцев именно владение русским языком, в первую очередь, определяет национальную принадлежность человека. Следует отметить, что желание отдельных жителей Китая изучать русский язык достаточно востребовано. Для людей, говорящих на китайском языке, русский язык представляет ценность по нескольким причинам: развитие бизнеса, партнерских отношений во многих сферах жизни: экономике, туризме, включая медицинский, образовании и культуре. Изучающие русский язык имеют возможность построить карьеру, получив работу в крупных международных компаниях и организациях. Авторы считают, что России стоит внимательнее и активнее откликаться на запросы и потребности соседей в изучении русского языка: открывать языковые курсы и школы, культурные центры и русскоязычные издания, таким образом, предоставляя

шанс получить возможности российского цивилизационного выбора.

С лингвистической точки зрения, русский язык ассимилирует огромное количество слов из других языков, создаёт обширное поле для переработки их смыслов и понятий. Но, в то же время, остаётся самодостаточной системой. Русский язык – один из наиболее развитых и многогранных языков мира. Разнообразный (а главное – многообразный) лексический и фразеологический состав, лексическая и грамматическая синонимия, различные типы синтаксических и интонационных конструкций, широкие возможности фонетического и словообразовательного уровней позволяют выразить тончайшие смысловые и эмоциональные нюансы значений.

В центре внимания авторов статьи находится категория речевых штампов. Несмотря на большое количество работ, термин речевой штамп трактуется лингвистами неоднозначно: под ним подразумеваются и слова [3, с. 12], и конструкции из нескольких слов [1, с. 38; 10, с. 71]. В Большом энциклопедическом словаре отмечается, что любая структурная и семантически содержательная единица речи от слова до целого высказывания может стать штампом, если ее часто и регулярно употреблять. И.О. Гетманский понимает под речевыми штампами лишённые образности слова и выражения, значения которых от частого употребления без контекста стерты: свет души, неиссякаемый источник вдохновения, их сердца стучат в унисон, светящиеся глаза [7, с. 8]. Д.Э. Розенталь отмечает неопределенность значений и универсальность речевых штампов. В Большой Российской Энциклопедии и Универсальной научно-популярной энциклопедии Кругосвет речевой штамп рассматривается как стилистически и функционально окрашенное средство речи, воспринимаемое носителями языка как готовое, а потому и наиболее удобное для выражения определённого содержания. Такое средство несет экспрессию и образность, что обязательное условие для реализации коммуникативных задач. Таким образом, в основе понятия речевого штампа находится функциональный признак. Если они часто и регулярно употребляются, ими могут стать разные единицы языковой системы, речи, текста: от слова, словосочетания, предикативной конструкции, определённых способов соединения и последовательности этих единиц языка, архаизма и новообразования до пословицы и поговорки, метафорической фигуры, например, форум в значении собрание, нехитрые пожитки в значении небольшое количество мелкого имущества, спустить на тормозах в значении уладить что-либо неприятное тихо, без шума. В качестве источников речевых штампов часто выступают структурные заимствования из языка, в котором определённый функциональный стиль развился в большей степени, получившие распространение в ходе коммуникации образцы-эталоны (ими могут быть, например, формы обращения и формулы про-

щения, типичные для деловой переписки). Главным же источником речевых штампов считаются СМИ и ораторские выступления, т.е. сфера массовой коммуникации. В свою очередь, можно утверждать, что обилие штампов влечет за собой потерю информативности, неожиданности и новизны для читателей, слушателей и зрителей. В отношении применения, речевые штампы являются наиболее кратким, а значит и легким способом передачи содержания высказывания. Со стороны восприятия – это чрезмерное использование неоригинальных и наскучивших способов выражения мысли. Речевой штамп определяется как оценочная категория, которая зависит от внешних обстоятельств речи и потому меняется исторически. Общество заинтересовано в штампах, которые выполняют определённые функционально значимые установки, поэтому по мере социальной эволюции самого общества они тоже трансформируются.

Официально-деловое общение и публицистический дискурс (включающий практически все СМИ) – основные сферы функционирования речевых штампов. Но если для делового общения их знание и использование диктуется удобством, а они сами становятся не требующим усилий эффективным средством для простой однозначно трактуемой коммуникации, то в публицистике (снежный плен, аномальная жара, разгул стихии, небывалые дожди, пронизывающий ветер, билеты разлетелись как горячие пирожки, разгорелись нешуточные страсти, произвело эффект разорвавшейся бомбы) они свидетельствуют о скудности мысли автора, его малой начитанности и незнании синонимических возможностей родного языка, поэтому следует избегать их увеличения в текстах. Штамп (печать), шаблон, трафарет, лекало – негативно-оценочные термины, указывающие на легкомысленное и заурядное использование выразительных ресурсов языка. Штампы определяются оценкой речевых оборотов и из-за потери образности могут вызывать раздражение со стороны грамотных носителей, поскольку первоначально стремительно найдя яркий и выразительный способ передачи образа, так же быстро могут потерять это свойство свежести, тем самым становясь причиной негативного отношения. Желание затратить минимум средств и усилий для коммуникации приводит к увеличению количества штампов и стремительному их распространению в соответствующей среде.

Такое частое использование коннотативно нагруженной лексики в одних и тех же сочетаниях указывает на то, что функциональный признак проявляется в высокой степени. Еще одним показателем проявления штампов является замена нейтральной лексики сочетаниями более высокого стиля (машина неотложной помощи – карета скорой помощи, пожарные – огнеборцы), что нехарактерно для разговорного стиля. В попытке украшения повседневной речи, люди перегружают её, она становится непонятной для слушателя (Он является моим другом вместо: Он – мой друг).

Следующий показатель проявления – это превращение фразеологических единиц в штампы (оставить добрый след в сердцах людей, спусковой крючок, вернуться в строй, навесить ярлыки). Так как этот феномен речи не является новым, а считается многими учёными болезнью русского языка с давней историей, некоторые штампы переставали быть таковыми в связи с утратой их исторической актуальности (головокружение от успехов, первопроходцы-энтузиасты, чёрный континент, донкихотство, стахановец). Четвёртый способ – замена русского выражения иноязычным, которое приобрело форму, соответствующую правилам русской морфологии (завершиться хэппи-эндом, респект вам).

Однако следует заметить, что объективное содержание термина речевого штампа двойственно. В качестве его синонимов нами часто употребляются нейтральные понятия клише, стереотип, языковой стандарт, которые не воспринимаются как признаки банальной речи. Часто речевой штамп соотносится или даже иногда совпадает по форме со стереотипами, клише, известными пословицами и поговорками, а также другими явлениями, бытующими в рамках данного коммуникативного поля. В такой трактовке речевой штамп выступает в качестве необходимого речевого компонента там, где главная особенность общения – наличие готовых формул, отвечающих за точность, экономность и традиционную повторяемость какого-либо элемента языка. Речевой штамп такого типа используется в официально-деловых документах, в основном, в канцелярской речи и называется канцеляризмом, например, канцелярское клише исправленному верить. К ним же относятся и языковые стандарты: работники бюджетной сферы, ветви российской власти, силовые ведомства, по данным из проверенных информированных источников. В этом смысле речевой штамп не является изъяном, так как от автора не требуется индивидуальный подход. Другого рода стереотипы – бытовые, являющиеся наиболее привычной и экономной формой отражения тематико-ситуативной специфики неформальной разговорной речи; например, один до конечной (о проездном билете). Следующий вид штампов – это научный (по оценке экспертов, практическая значимость обусловлена), без которых не может обойтись язык исследователя. Образность и экспрессия, индивидуальность и неповторимость речи в результате безудержного массового воспроизводства практически всегда теряется, а слова и выражения неизбежно становятся речевыми штампами, как, например, стало с выражением «люди в белых халатах» (медицинские работники). Таким образом, авторы статьи считают, что стёртые и заезженные выражения лишают конкретности и точности идеи и мысли человека, делая речь блеклой и недостаточно эмоционально окрашенной. Используя эти неполноценные слова люди постепенно перестают думать своеобразно и неординарно, они малопривлекательны для других. Кроме того, окру-

жающие невысокого мнения об уровне их культуры речи.

Негативные свойства речевого штампа вступают в резкое расхождение с принципами стилистического отбора языковых средств, отличающих художественную речь: чем нагляднее притязание на самобытную эстетическую ценность способа выражения, тем труднее его преобразование в речевой штамп, например, скупая мужская слеза, президентская гонка.

Термин «штамп», несмотря на то, что его трудно отделить от понятий «стереотип», «клише» и даже «фразеологизм», имеет в сознании многих негативную окраску.

С одной стороны, в языковой практике говорящих наблюдается стремление избежать штампов, но с другой – необходимо отметить существующую в настоящее время тенденцию снижения коммуникативных усилий при создании речевых высказываний и контроля над употреблением штампов. То есть, в речевом общении наблюдается некий паритет между свободными оборотами и штампами.

Принято разделять несколько видов штампов:

1. Универсальные слова, используемые в разных непонятных и неопределённых смыслах. Такие слова пусты, они не конкретны и не передают никакой информации, поэтому могут обозначать всё, что угодно. Обычно их употребление связано с желанием говорящего, не владеющего темой, высказаться не точно, а приблизительно (вопрос, мероприятие, ряд, проводить).

2. Парные слова, то есть слова, которые являются спутниками друг друга в речи и которые применяются в разговоре вместе, но при этом называть их фразеологизмами по ряду причин нельзя. К ним относятся также шаблонные сочетания слов, в которых использование одного слова непременно подразумевает вставку другого. Например, если аплодисменты, то бурные, если впечатление, то неизгладимое, обстановка теплая, даль туманная, мероприятие проведенное, размах широкий, критика резкая, подмоченная репутация.

3. «Модные» слова и выражения, получившие широкое распространение и в силу этого лишившиеся оригинальности, из-за частого их употребления переходят в разряд шаблонных (ротационный приоритет, элитные вебинары, премиальные корма для собак, технологический кластер).

4. Слова-паразиты, лишние или «мусорные» слова принадлежат к разным частям речи (существительные, наречия, деепричастия, частицы, междометья, вводные единицы и звукоподражания), добавляют речи оратора неуверенности и являются признаком бедного словарного запаса, низкого уровня грамотности, низкой скорости мышления человека (в смысле, в общем и целом, в принципе, туда-сюда, буквально, в шоке, 100 пудов, грубо говоря, не проблема, норм, ну, вот, да ну, нереально, шикардос, 24 на 7, ага, ми-ми-ми, бла-бла-бла). Такие слова и выражения предполагают выражение некой оценки, эмоциональности, т.е.

имеют функциональное значение и служат для заполнения пауз в устной речи.

Характеристики или признаки объекта, отражающие его уникальность, с течением времени могут стать речевым штампом. Так, слово «газ», имеющее множество синонимов, некоторые из которых являются речевыми штампами, к примеру, выражение «голубое топливо».

Невозможно, тем не менее, не указать и на достаточное количество положительных аспектов использования готовых клише. Во-первых, это легко воспроизводимые готовые речевые формулы, соответствующие психологическим стереотипам, которые, в свою очередь, отражают в сознании часто повторяющиеся явления действительности.

Во-вторых, они автоматизируют процесс воспроизведения, тем самым облегчая процессы восприятия информации. В-третьих, они позволяют экономить речевые усилия и время говорящего и слушающего или пишущего и читающего.

По способу номинации выделяют штампы с прямым номинативным значением и полностью (или частично) переосмысленные штампы. По характеру структуры значения их можно разделить на единицы, содержащие оценочное значение; эмотивные штампы; смешанные штампы, содержащие разные виды коннотаций, и стилистически дифференцированные штампы. Подробнее авторы освещают их специфику далее.

Возникновение, типы речевых штампов, способы борьбы с ними изучают стилистика и культура речи. В практической стилистике принято узкое понимание термина «речевой штамп», под которым понимают стереотипное выражение, имеющее канцелярскую окраску. И поэтому к штампам относят такие шаблонные обороты речи, как «в данный отрезок времени», «на сегодняшний день», «на данном этапе», «подчеркнул со всей остротой».

С точки зрения многих исследователей, являясь готовой формулой, штамп пуст, лишён содержательности для адресата, так как мысль выражается самым примитивным способом без чувств и эмоционального отношения. Социолингвистика и психолингвистика же занимаются связью речевых штампов со штампом мышления. Оценка – важнейшая лингвистическая категория, не только влияющая на процесс коммуникации, но принимающая непосредственное участие в его организации.

С одной стороны, она связана с мышлением человека и его когнитивной деятельностью, с другой – обращена к социально-культурной реальности, в которой находится человек, и к его практической деятельности.

Подтверждая функциональный характер категории оценки Т.В. Маркелова, отмечает, что она касается различных сторон языковой системы. В последние десятилетия XX века лингвисты начали рассматривать оценку как самостоятельную категорию языка, категорию со своими семантическими и формально-репрезентативными особенностями.

В 80–90-ых годах XX века публикуются исследования, в которых был представлен принципиально новый подход к категории оценки (Н.Д. Арутюнова, Т.С. Галич, Г.А. Золотова, В.В. Лопатин, Н.А. Лукьянова, М.В. Ляпон, Т.И. Маркелова, М.С. Ретунская, В.Н. Телия, В.И. Шаховской).

Интенсивная разработка частных аспектов аксиологии дополнила современные суждения об оценке и определила такой значительный интерес к данной проблематике, который способствовал развитию в конце XX века когнитивной теории эмоций, ставшей одной из авангардных отраслей традиционного языкознания сегодня.

При этом стоит отметить ряд нерешённых вопросов, связанных с категорией оценки. Так, например, отсутствует чёткая дифференциация понятий «эмоциональность», «оценочность», «экспрессивность». Лишь частично обозначена роль прагматических факторов в оценочной номинации. Ведутся споры также и о том, принадлежностью языка или речи является оценка. Возникает вопрос и о шкале оценки, на полюсах которой признаки «хорошо» и «плохо».

Оценочные речевые штампы представляют особый интерес для данного исследования в силу существующего противоречия в вопросах о них. Эмоции имеют общепринятые средства выражения в целом. Их формы выражения и превращение во фразеологизмы могут отличаться в зависимости от лингвокультурного кода и важности указанного компонента не только в коммуникации, но и мышлении человека, как любого когнитивного процесса и это недооценить невозможно. Следовательно, в целях эффективного межкультурного общения необходимо овладеть еще и эмоциональной компетенцией. Хотя, к сожалению, в ходе межкультурной коммуникации невозможно избежать потерь эмотивных смыслов.

Так, выделяется терминологическая лексика, которую употребляют в переносном значении (вирус безразличия, приступ доброты, крутой поворот в деле). Такая интерпретация терминов широко используется в публицистическом жанре, художественной литературе и разговорной речи. Подобное явление характерно для современного языка публицистики, где типичны стилевые смещения. Одни призывают отказаться от речевых штампов, другие – их использовать, обращая внимание на то, что они близки по своей сути и функциональности к устоявшимся словосочетаниям.

Вторая точка зрения довольно часто аргументируется тем, что говорящих устраивает несложная повторяемость речевых фраз, и тем, что такая автоматизация процесса речи, облегчает восприятие информации. К тому же, стоит помнить также о неосознаваемой цели коммуникации – экономии умственной работы. Таким образом, использование речевых клише и шаблонов – закономерный факт, и человек самостоятельно должен решить, необходимо или нет их употреблять в своей речи.

Анализ работ, в которых изучаются речевые штампы, показал, что вопросы их оценочных

своих исследованы не в полном объеме. Оценка, как способность речевого штампа выражать субъективное отношение говорящего к предмету речи понятие динамическое, требующее непрерывного изучения как само по себе, так и в контексте носителя. Оценочные коннотации некоторых речевых штампов часто носят слабый, малозаметный характер, который проявляется в том, что они всего лишь обращают внимание человека на каком-либо предмете мысли, который связан с другими уже имеющимися прямым отношением к оценочным суждениям.

В соответствии с видом оценки можно выделить штампы с фиксированной положительной или отрицательной коннотацией и штампы, чьи положительные, отрицательные оценочные значения обусловлены контекстом или конкретной языковой ситуацией.

1. Ай да +имя существительное в именительном падеже! – Ай да мёд!

3. То ли не +имя существительное в именительном падеже! – 1) То ли не красавец! 2) То ли лыжи не едут, то ли я дурак?

Речевые штампы, выражающие только отрицательное значение:

Ох, ой, эх + (уж) + (мне) + этот, эта, это, эти + имя существительное в именительном падеже! 1) Ох уж эти мне ребята!

2. (А) ещё (и) + имя существительное в именительном падеже

1) А ещё интеллигент!

3. Вот тебе (вам) и +имя существительное в именительном падеже!

1) Вот тебе и раз! 2) Вот тебе и Юрьев день!

4. Где, куда + имя существительное или местоимение в дательном падеже)(не может сравниться с чем-либо).

1) Да куда тебе петь! 2) Да где ж ему сдать на права!

5. Мало (ли) что + (подлежащее)+ сказуемое

1) Мало ли, что он хочет!

6. Вот + он (она, оно, они) + имя существительное в именительном падеже!

1) Вот она, любовь безответная!

Речевые клише, выражающие и положительное, и отрицательное значение:

Вот так + имя существительное в именительном падеже!

1) Вот так праздник! 2) Вот так лето нынче!

2. Что за + имя существительное в именительном падеже!

1) Что за прелесть эти глазки! 2) Что за фильм! Скучный!

3. Ну и (уж и) +имя существительное в именительном падеже! 1) Ну и язык же у неё!

2) Ну уж и дудки! Ну, уж туняедец!

Анализируя штампы, выражающие оценочное значение, авторы замечают, что вспомогательное слово здесь употребляется как составной элемент предложения, следовательно, можно рассматривать речевые штампы как фразеологическую конструкцию.

Незнание русской фразеологии затрудняет восприятие русской речи, поэтому необходимо уделять внимание изучению русской фразеологии в иностранной аудитории, постоянно расширять круг устойчивых словосочетаний.

Оценочные слова и речевые штампы могут быть разделены на несколько групп в соответствии с выражением:

- эмоциональной оценки,
- не/согласия с точкой зрения автора,
- предположения либо уверенности,
- глаголов, с помощью которых рецензент комментирует способ подачи материала, содержащийся в тексте автора,
- средств рациональной оценки в повествовании.

Примерами могут служить следующие речевые клише:

- Великолепно, нельзя остаться равнодушным.
- Признаю достоинства, с удовольствием отмечают.
- Очевидно, что..., автор убедительно доказывает, бесспорно, справедливо.
- Автор поднимает проблему, приходит к выводу, из этого следует.
- Поднятая проблема актуальна и злободневна, манера изложения отличается точностью.

Решением проблемы злоупотребления речевыми штампами может являться:

1) замена отглагольных существительных (выявление, взятие, невыполнение, нахождение) глаголами;

2) использование вместо простого глагольного сказуемого сочетания существительного с вспомогательным полувывлечённым глаголом (приводит к увеличению издержек, а не увеличивает издержки), но при этом употребление глаголов-связок должно быть целесообразным и уместным.

3) ограничение употребления в речи отыменных предлогов (в разрезе, в целях, в течение, в области, за счет), распространённых в книжных стилях, ибо они приводят к нанизыванию падежей, чем утяжеляют слог и придают тексту канцелярскую окраску.

Следует постоянно стремиться к поиску и созданию таких конструкций, которые позволяют высказать мысль в яркой, живой и образной форме. Обновлению шаблонных фраз может, например, способствовать включение в них дополнительных деталей.

Встреченные в СМИ или услышанные от популярных людей штампы можно перерабатывать, заменяя конструкции со страдательным залогом, иноязычные слова – синонимами. Необходимо использовать словообразование как источник речевого богатства (набор лексических, грамматических, стилистических средств) для построения высказывания или организации текста. Следует также заполнить пустоту штампа конкретной информацией, дабы не испытывать терпение адресата (не сильный пол, а мужчины, не пустить слезу, а заплакать), а предполагаемое воздействие

на человека будет оказано сильнее. Таким образом, авторы приходят к следующим выводам. Развитие любого языка предполагает заметные изменения его состава, что может приводить к таким негативными явлениями, как нарушение норм литературной речи, в том числе стилистических. Вследствие чего возрастает необходимость заботы о культуре и чистоте речи. Культурная речь должна характеризоваться содержательностью, обширным словарным запасом, соблюдением языковых и речевых норм, логичностью изложения мысли, правильной композицией высказываний и четкой дикцией в момент общения. Эти явления стимулируют и повышают значимость речевой коммуникации в современном обществе.

Высокий уровень речевой культуры – это не только знание норм современного русского литературного языка, но и умение применять их в рамках общения, использовать языковые ресурсы разумно и к месту.

Низкий уровень речевой культуры успешного человека может становиться предметом для шуток, снижать степень уважения к человеку и даже негативно влиять на оценку его профессиональной деятельности окружающими. Воздействовать на аудиторию эмоционально и привлекать её внимание важно уметь не только для сферы профессиональной, но и в повседневной жизни. Именно поэтому важны чистота, точность, логичность, богатство, уместность и выразительность речи.

В заключении авторы статьи хотят подчеркнуть, что они не выступают против использования речевых штампов, они предлагают их разумно и уместно применять в определённых стилях и типах речи, ориентируясь на контекст и психологию ситуации, а также на личность говорящего или слушающего.

Высказывания следует оформлять согласно требованиям культуры и формы речи с учетом коммуникативных задач и ситуаций общения и целесообразности. Их использование должно быть стилистически оправдано и целесообразно, иначе речь может лишиться своеобразия, стать скучной. Любой человек обращает на себя внимание присутствием ему культурой и содержательностью речи. Люди, не обладающие языковым вкусом, быстрее всех поддаются влиянию речевого штампа. Чистая же речь, в которой отсутствуют словесный мусор, захламляющие слова. Чистота и уместность речи всегда способствуют созданию положительного и благоприятного впечатления о собеседнике. Для людей, обладающим таким умением, открывается множество возможностей и приобретения дальнейших перспектив развития. Поэтому авторы публикации предлагают обогащать свой словарный запас, самостоятельно размышлять, выразительно строить свою речь с эмоциональной и смысловой насыщенностью. Дальнейшее исследование речевых штампов предусматривает междисциплинарное взаимодействие в изучении данного явления, в том числе в русле межкультурной коммуникации.

Литература

1. Бельчиков Ю.А. Стилистика и культура речи. М., 2000. 160 с.
2. Большая Российская Энциклопедия. М., Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2015.
3. Введенская Л.А. Культура и техника речи: учеб. пособие / РГУ; Отв. ред. Н.П. Колесников. Ростов н/Д: РГУ, 1994. 160 с.
4. Винокур Т.Г. Штампы // Большой энциклопедический словарь. Языкознание; под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1998. С. 588–589.
5. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 2002.
6. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. М., 1997.
7. Гетманский И.О. Азбука литературного творчества, или От пробы пера до мастера Слова. Мультимедийное издательство Стрельбицкого, 2005.
8. Гринкевич Е.В. Речевые штампы: динамика их экспрессивности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2007. 18 с.
9. Копнина Г.А. Клише, или речевой стереотип // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки, и недочеты / под ред. А.П. Сквородникова. М., 2005. С. 156.
10. Кохтев Н.Н. Клише и газетная речь. // Вестник Московского ун-та, сер. Журналистика, 1968. № 3, с. 38–44.
11. Маркелова Т.В. Оценочное высказывание и оценочная ситуация // Вопросы лингвистики: Межвузовский сборник научных трудов. М., 1998.
12. Матвеева Т.В. Речевой штамп // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник/под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М., 2003. – С. 574–575.
13. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. Издательство: Норинт, 2004 г., 1456 с.
14. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / Д.Э. Розенталь.– 8-е изд., испр. и доп. М.: Айрис-Пресс, 2003.
15. Универсальная научно-популярная энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]: <https://www.krugosvet.ru/>
16. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М., 1985.
17. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М., 2008.
18. 张会森, 英语口语及常用口语句式, 北京大学出版社, 2009.
19. 徐翁宇, 英语口语研究, 译林出版社, 1993.
20. 徐翁宇, 现代英语口语概论, 上海外语教育出版社, 2000.
21. 徐翁宇, 英语口语语法概论, 上海外语教育出版社, 1990.

22. 周全民, 20世纪俄语口语学研究, 中国俄语教学, 2007(4).22.
23. 吴君, 现代俄语口语融合结构, 外语教学与研究出版社, 2001.
24. 许贤旭, 俄语口语句型, 上海外语教育出版社, 1984.
25. 王福祥, 现代俄语口语学概论, 外语教学与研究出版社, 2001.

Speech Stable word combination S of evaluative meaning

Dong Hongjing,
University of Heilongjiang

The purpose of the study is the analysis of speech stable word combinations scientific problem in general and its certain aspects; overview of researchers' positions; the analysis of the terminology and evaluative categories, functional attributes, classification of stable word combinations. The scientific novelty of the thesis is the insufficient study of the issue of the stable word combinations ability to perform an evaluation function, opposites of evaluation of stable word combinations, the absence of a generally accepted typology. As a result factual material proves that the traditional application of stable word combinations corresponds with stereotypes, cliché, famous proverbs and sayings. According to the type of evaluation there are fixed positive stable word combinations and stable word combinations with negative connotation. There are also stable word combinations which positive and negative evaluative meanings depend on the context or definite speech situation. The usage of these linguistic units should be stylistically justified and appropriate, otherwise the speech becomes uninformative. Moderate use of stable word combinations in speech shows people mentality and indicates speech expressiveness. The scientific research leads to the conclusion that stable word combination is one of the less investigated fields of linguistics which determine the structural features of the language.

Keywords: speech stable word combination, evaluation, linguistic devices.

References

1. Belchikov Yu.A. Stylistics and culture of speech. M., 2000.160 p.
2. Belchikov Y.A. Stylistics and the culture of speech. M., 2000.160 p.
3. Great Russian Encyclopedia. M., Scientific publishing house "Great Russian Encyclopedia", 2015.
4. The Great Russian Encyclopedia. M., Scientific publishing house "The Great Russian Encyclopedia", 2015
5. Vvedenskaya L.A. Culture and speech technology: textbook. manual / RSU; Resp. ed. N.P. Kolesnikov. Rostov n / a: RGU, 1994.160 p.
6. Vvedenskaya L.A. The culture and technique of speech: teaching aid / RSU; Executive editor N.P. Kolesnikov. Rostov-on-Don, 1994.160 p.
7. Vinokur TG Stamp // Big encyclopedic dictionary. Linguistics; ed. V.N. Yartseva. M., 1998. S. 588–589.
8. Vinokur T.G. Stable word combinations // Large encyclopedic dictionary. Linguistics; Executive editor V.N. Yartseva. M., 1998. Pp. 588–589
9. Wolf EM Functional semantics of evaluation. M., 2002.
10. Volf E.M. Functional semantic of evaluation. M., 2002.
11. Golyb I.B. The style of the Russian language. M., 1997.
12. Golub I.B. Russian Stylistics. M., 1997.
13. Getmanskij I.O. The ABC of literary creativity, or From the test of the pen to the master of the Word. Strelbitskiy Multimedia Publishing House, 2005.
14. Getmanskij I. O. ABC of literary creativity, or from first attempt at writing to master of words. Multimedia publishing house of Strelbitskiy, 2005.
15. Grinkevich EV Speech stamps: dynamics of their expressiveness: author. dis. ... Cand. philol. sciences. Rostov n / a, 2007.18 p.
16. Grinkevich E.V. Speech stable word combinations: dynamics of their expressiveness: synopsis of a thesis. ... Candidate of philology. Rostov-on-Don, 2007.18 p.
17. Kopnina GA Cliche, or speech stereotype // Encyclopedic dictionary-reference book. Expressive means of the Russian language and speech errors, and shortcomings / ed. A.P. Skovorodnikova. M., 2005.S. 156.
18. Kopnina G.A. Cliche, or speech stereotypes // Encyclopedic dictionary. Expressive means of the Russian language and speech mistakes, and defects / Executive editor. A.P. Skovorodnikova. M., 2005. P. 156
19. Kokhtev N.N. Cliché and newspaper speech. // Bulletin of the Moscow University, ser. Journalism, 1968. No. 3, p. 38–44.
20. Kohtev N.N. Cliche and newspaper speech. // The Bulletin of Moscow University. Series. Journalism, 1968. No. 3, p.38–44.
21. Markelova TV Evaluation statement and evaluation situation // Questions of linguistics: Interuniversity collection of scientific papers. M., 1998.
22. Markelova T.V. Evaluative statement and evaluative situation // Questions of linguistics. : Intercollegiate collection of scientific papers. M., 1998.
23. Matveeva TV Speech stamp // Culture of Russian speech: Encyclopedic dictionary-reference book / ed. L. Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva et al. – M., 2003. – P. 574–575.
24. Matveeva T.V. Speech stable word combinations // Culture of Russian speech: Encyclopedic dictionary / Executive editor L.U. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryayeva and others. – M., 2003. – Pp. 574–575.
25. Prokhorov AM Big encyclopedic dictionary. 2nd ed., Rev. and add. Publisher: Norint, 2004, 1456 p.
26. Prohorov A.M. Large encyclopedic dictionary. 2nd edition, a revised version. Publishing house: Norint, 2004, 1456 p.
27. Rosenthal D.E. Handbook of spelling and literary editing / D.E. Rosenthal.– 8th ed., Rev. and add. M. : Ayris-Press, 2003.
28. Rozental D. The handbook of spelling and literary editing / D. Rozental.– 8 edition, a revised version. M. : Airis-Press, 2003.
29. Universal popular science encyclopedia Krugosvet [Electronic resource]: <https://www.krugosvet.ru/>
30. Universal popular science encyclopedia Circumnavigation I Krugosvet [Electronic resource]: <https://www.krugosvet.ru/>
31. Shansky NM Phraseology of the modern Russian language. M., 1985.
32. Shanskiy N.M. Phraseology of the modern Russian language. M., 1985.
33. Shakhovskiy V.I. Linguistic theory of emotions. M., 2008.
34. Shahovskiy V.I. Linguistic theory of emotions. M., 2008
35. 张会森, 俄语口语及常用口语句式, 北京大学出版社, 2009.
36. Zhang Huisen, Russian Oral and Common Spoken Patterns, Beijing University Press, 2009.
37. 徐翁宇, 俄语口语研究, 译林出版, 1993.
38. Xu Wengyu, The research of the Russian oral language, Yilin Publishing House, 1993.
39. 徐翁宇, 现代俄语口语概论, 上海外语教育出版社, 2000.
40. Xu Wengyu, Introduction to the Modern Oral Russian language, Shanghai Foreign Language Education Press, 2000.
41. 徐翁宇, 俄语口语语法概论, 上海外语教育出版社, 1990.
42. Xu Wengyu, Introduction to the Oral Russian Grammar, Shanghai Foreign Language Education Press, 1990.
43. 周全民, 20世纪俄语口语学研究, 中国俄语教学, 2007(4) 22.
44. Zhou Quanmin, The Research of the Oral Russian language in the 20th Century, Russian Teaching in China, 2007(4) 22.
45. 吴君, 现代俄语口语融合结构, 外语教学与研究出版社, 2001.
46. Wu Jun, The Fusion Structure of the Modern Oral Russian language, Foreign Language Teaching and Research Press, 2001.
47. 许贤旭, 俄语口语句型, 上海外语教育出版社, 1984.
48. Xu Xianxu, Russian Oral Patterns, Shanghai Foreign Language Education Press, 1984.
49. 王福祥, 现代俄语口语学概论, 外语教学与研究出版社, 2001.
50. Wang Fuxiang, Introduction to the Modern Oral

Английский язык как основной инструмент построения бизнес-коммуникации на международном уровне

Комарькова Мария Александровна,

преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
E-mail: m.komarkova1989@gmail.com

В данной статье рассмотрены причины выхода английского языка на международный уровень, его ассимиляция и адаптация в различных сферах в связи с процессом глобализации и переходом языка на мировой уровень. Показаны основные черты и особенности языка, которые делают его универсальным и способным быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства и появляющиеся инновации в различных областях человеческой деятельности. В качестве основной темы в данной статье продемонстрирована необходимость использования языка в процессе бизнес-коммуникации для развития деловых отношений, диверсификации бизнеса и выхода на мировой уровень. В связи с этим уровень требований к компетенции кандидатов на различные должности с каждым годом становится все выше и выше, и одним из ключевых аспектов является владение английским языком на достаточно высоком уровне, который позволяет участвовать в переговорах, подписывать контракты, согласовывать условия. Учитывая все вышеизложенное, становится очевидно, что наибольшую популярность приобретает английский язык, используемый в профессиональной сфере.

Ключевые слова: бизнес-коммуникация, международный уровень, ассимиляция и адаптация, языковая компетенция, глобализация

В современном мире коммуникация стоит на первом месте и занимает лидирующие позиции в организации и управлении бизнес-процессами. Широкое развитие международных отношений, увеличение количества числа международных компаний послужило толчком к переходу английского языка на официальный уровень. Причиной этому событию послужили определенные исторические факторы.

Среди них выделяют следующие:

- существование большого количества бывших колоний Англии (США, Канада, Австралия);
- применение языка в качестве официального такими авторитетными международными организациями как ООН, ЮНЕСКО и другие;
- глубокая вовлеченность англоязычных стран в геополитике;
- стремительное распространение английского языка через Интернет.

По мнению известного лингвиста Дэвида Кристалла, международным язык делает именно значимость людей, которые на нем разговаривают. Английский язык был вывезен эмигрантами в самые разные части света, в том числе и в Северную Америку. Более того, Англия распространяла свой язык и в тех странах, которые она завоевала, в бывших колониях Британской империи. Если говорить о США, то эту страну создали эмигранты не только из Британии. Сюда приезжали люди из самых разных стран Европы и мира. Новая нация должна была иметь что-то объединяющее, и этим самым звеном стал английский язык. Эмигранты в Америке смогли изменить английский язык, что сделало его более гибким и открытым для дальнейших трансформаций. По сути, они создали новый язык, который носит название «американский английский». Международный английский сформировался за полтора века постоянной эмиграции в Соединенные Штаты. Теперь американский английский считается языком политической, военной и экономической супердержавы. С развитием США и ее усиливающимся влиянием на страны всего мира происходит изменение экономики и торговых отношений. В связи с этим по всему миру широко распространяется американский образ жизни, что сделало английский язык только более востребованным. С каждым годом все больше и больше американизмов и слов английского происхождения появляется в употреблении у народов различных национальностей. Например, то же слово «бизнес», которое происходит от слова «занятость», «быть занятым». Стоит вспомнить англо-

язычное выражение “It’s not my business”, которое в русском переводе звучит как «это не мое дело» употребляется в разговорной речи, когда человек не хочет быть участником в тех или иных ситуациях. Из этого примера видно, что слово “business” в английском языке относится не только к профессиональной деятельности. Еще одной причиной для перехода английского языка в статус международного является его гибкость и способность в кратчайшие сроки адаптироваться в среде постоянно появляющихся инноваций в различных областях человеческой деятельности. Он способен быстро реагировать на постоянно меняющуюся реальность, именно он первым отражает новые реалии. Многие технические инновации и компьютерные инновации изначально были выпущены на английском языке. В связи с этим люди со всего мира вынуждены приспосабливаться к английскому и изучать его. Таким образом, у современного общества просто не остается иного выбора, приходится учить английский язык. Учитывая все вышеперечисленные причины и статистические данные можно сделать вывод, что на сегодняшний день английский язык используют около 600 миллионов человек по всему миру, для 20% населения английский язык является официально принятым. Процесс глобализации ставит деловой английский на первые позиции для создания и развития бизнес отношений: 75% деловой переписки, заключение контрактов между компаниями из разных стран, проведение переговоров, ведение документооборота и 90% информации на просторах интернета представлено на иностранном языке. Более того, в бизнес среде английский язык занял ведущие позиции с начала 50-х годов прошлого века.

Английский для делового общения в современной бизнес-среде используется постоянно, начиная с консультирования клиентов и заканчивая проведением устных и телефонных переговоров с заказчиками, а также ведением деловой корреспонденции. Грамотное и целесообразное ведение переговоров определяет интеллектуальный имидж топ-менеджеров, а также имидж самой компании.

Кроме глубокой вовлеченности в бизнес процессы также следует вспомнить других сферах, где английский язык используется на ежедневной основе:

- туристический и гостиничный бизнес: ежедневно происходит работа и взаимодействие с межнациональными клиентами, командировки и различные страны и курорты, где сотрудникам данной сферы необходимо общаться на английском языке;
- авиаиндустрия: в этой сфере коммуникация с межнациональными клиентами происходит на ежедневной основе;
- IT сфера: вся информация по компьютерной технике и программам содержится на английском языке, большинство нано-технологий и разработок в этой сфере реализуются в англоязычных странах;

- финансовый сектор: биржи, которые занимают лидирующие позиции среди мировых-это NYSE (Нью-Йоркская фондовая биржа); National Association of Securities Dealers Automated Quotation (NASDAQ); London Stock Exchange (LSE). Это основные интернациональные площадки по количеству котируемых компаний по всему миру.

Исследования показали, что изучение иностранного языка связано не только с изменением языковой картины мира, но и мышления личности. Коммуникация в международной среде предполагает сочетание целого ряда управленческих знаний, умений и навыков с межкультурными: способность к работе с нормами и традициями других стран, способность работать в мультикультурной среде, знание особенностей ведения бизнеса и государственного управления в других странах, умение организовать переговоры, включая переговоры в многоязычной среде, умение выступать посредником в деловых переговорах, способность к работе в международных организациях, способность к эффективной презентации своего проекта или компании в целом. Важно помнить, что при общении с бизнес-партнерами следует учитывать в первую очередь религиозные и культурные особенности.

В этой связи квалифицированные специалисты, умеющие выстраивать сотрудничество на международном уровне, приобретают наибольшую популярность. Наиболее актуальным требованием при найме на работу на сегодняшний день является языковая компетенция кандидата. Знание делового английского требуется при приеме на работу на этапе собеседования. Одной из причин предъявления таких требований к кандидату является цель компании привлечь дополнительные иностранные инвестиции. С каждым годом все больше происходит развитие международных деловых отношений, все больше компаний выходит на мировой рынок. В связи с этим наибольшую популярность приобретают услуги переводческих компаний. Крупнейшие холдинги всего мира тратят множество времени и финансовых средств, чтобы найти в этой области высококлассного специалиста, который в дальнейшем будет без малейших проблем проводить деловые встречи, подписывать дорогостоящие контракты с иностранными корпорациями.

В связи с глобализацией английского языка учебные заведения всего мира признают английский язык вторым обязательным языком для обучения.

Также изучение делового английского выходит на лидирующие позиции, английский язык в профессиональной сфере становится все более и более популярным, каждый год выпускается и актуализируется множество учебных пособий для специалистов различных областей. Процесс обучения включает в себя развитие словарного запаса, освоение навыка деловой коммуникации, изучение особенностей языка бизнес-коммуника-

ции и практическое применение данных навыков в различных ситуационных моделях профессионального общения.

Можно выделить следующие особенности бизнес-английского:

- использование специальной деловой лексики;
- определенный формат устной и письменной речи;
- структура переговоров, деловых писем и др.
- правильное использование терминов в речи

Владея спецификой Business English, проще построить контакт с потенциальными партнерами, выразить наиболее точно свою мысль и намерения, используя правильную грамматическую структуру и лексику в своих высказываниях. Например, проводя презентацию, вместо глагола *make*, можно ввести в речь более узко-ориентированные слова такие как *create, construct, manufacture* исходя из диалога и специфики компании. Для подписания контрактов и договоров специалистам компании необходимо владеть юридической терминологией. Например, слово «personnel» может быть переведено как «личный», но любой специалист владеющий терминологией бизнес английского сделает корректный перевод данного слова, что означает «кадры». Данный пример является ярким показателем того, как важно владеть бизнес лексикой. Также важно отметить, что терминология в разных отраслях может обозначать совершенно разные определения.

Ведь уже на этапе бизнес участия можно столкнуться с переговорами, показами презентаций. Кроме того, данный этап предполагает написание официальных писем, заключение контрактов с иностранными партнерами, ведение деловой переписки.

Важнейшую роль в деловом общении играет словарный запас, а также умение применять общепринятые коммуникативные навыки. В конечном итоге обсуждение вопросов с бизнес партнерами постепенно переходит в обычное общение в трудовом коллективе.

Развитие рыночных международных отношений диктует свои правила и привело к процессу внедрения английского языка в человеческое сознание. На сегодняшний день только такой метод позволит укрепить отношения между отечественными и зарубежными предпринимателями. Но следует понимать, что знания принесут большую пользу не только в бизнесе, но и в социальной сфере. Кроме того, многие отечественные специалисты уже убедились, что знание английского языка является бонусом к прибавке заработной платы. Для индивидуальных предпринимателей считается хорошей практикой сотрудничество с зарубежными компаниями, выход на европейский и мировой рынки, диверсификация деятельности за рубежом. На данный момент невозможно развитие бизнеса без сотрудничества с зарубежными партнерами, поставщиками, участия в международных выставках и конференциях, что дает большие возможности для рекламы продукции и деятель-

ности компании в целом, поддержания здоровой конкуренции и перехода на лидирующие позиции. С каждым годом становится все более очевидно, что плодотворная бизнес-коммуникация невозможна без уверенного знания английского языка и его правильном использовании и употреблении при проведении переговоров, бизнес-встреч и презентаций на международном уровне.

Литература

1. Кристалл Д. Английский как глобальный язык. – М., 2001. – 168 с.
2. Грушевицкая Т.Г. Попков В.Д. Основы межкультурной коммуникации. Учебник для вузов Москва 2003 г.
3. Ярмахов Б.Б. Межкультурная коммуникация. Пятигорск 2002 г.
4. Иноземцев В.Л. Вестернизация как глобализация и глобализация как американизация // Вопросы философии.– 2004.– № 4. – С. 58–63.
5. Слепович В.С. Basics of Academic Speaking. Устное выступление на английском языке. Издание 2-е, перераб. и доп. Минск: БГЭУ, 2000.

English language as a main tool for organizing business communication on international level

Komarkova M.A.

Financial University under the Government of the Russian Federation

This article states causes of breaking English language into international level, its assimilation and adaptation in different spheres due to the process of globalization and moving language to the world level. It is considered the crucial features and peculiarities of language that make it universal and capable to react quickly to changing circumstances and appearing innovations in various areas of human activity. As a core theme this article covers the necessity of using language in the process of business communication for developing business relationship, diversification and breaking into the world level. As a result the level of requirements to candidate's competency for different positions is increasing every year, and one of key aspects is ability to speak English on high level that gives an opportunity to take part in negotiations, make contracts, agree upon terms and conditions. Taking into account all the above, it is becoming clear that English in professional sphere is gaining in popularity.

Keywords: business communication, international level, assimilation and adaptation, language competency, globalization.

References

1. D. Crystal "English as a global language". – M., 2001. – 168 p.
2. Grushevitskaya T.G, Popkov V.D. "Basics of intercultural communication". – M., 2003
3. Yarmahov B.B. "Intercultural communication". – P., 2002
4. Inozemtsev V.L. "Westernization as a globalization and globalization as an Americanization"// Issues of philosophy.– 2004.– № 4
5. Slepovich B.S. "Basics of Academic speaking". – Minsk, 2004

Роль иностранных слов в романах Э. Хемингуэя

Мурза Александра Борисовна,

к.филол.н., доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

E-mail: murzax@gmail.com

Язык Эрнеста Хемингуэя выразителен и лаконичен. Каждое слово текста его произведений, как правило, имеет глубокий, зачастую подспудный смысл. Выдающийся американский писатель избегает последовательного изложения биографии и подробного описания внешности большинства своих героев, прямого раскрытия их чувств и мыслей. Свою задачу он видит в том, чтобы побудить читателя создавать в своем воображении внешний облик действующих лиц, догадываться об их прошлом и сегодняшних взаимоотношениях, намерениях, переживаниях по отдельным высказываниям, поступкам, мелким проявлениям чувств, как это часто приходится ему делать в повседневной жизни.

Для достижения поставленной цели Хемингуэй в своих романах постоянно прибегает к разбросанным по многим главам скупым, незаконченным указаниям и намекам, широко использует разнообразные способы косвенного сообщения необходимых сведений и характеристик, что способствует формированию обширного подтекста отдельных сцен и всего произведения в целом. Такая манера повествования помогает автору приковать внимание читателя к ходу действия, заставить его искать на страницах романа ответы на затронутые ранее вопросы, все время накапливать и сопоставлять полные отрывочные сведения.

Слова и фразы на иностранном языке в произведениях Хемингуэя также служат своеобразным приемом умолчания, одним из способов косвенного сообщения различных данных. Они в свою очередь возбуждают внимание читателя, подогревают интерес к повествованию, делают более активным процесс восприятия и переработки в его сознании художественного текста.

Автор статьи сосредоточивается на одном из оригинальных художественных приемов, применяемых Э. Хемингуэем в его романах. Американский писатель насыщает речь своих героев французскими, итальянскими, испанскими и немецкими словами и фразами. Выбор таких выражений зависит от содержания каждого романа и личностей персонажей и является одним из способов создания подтекста в анализируемых произведениях.

Ключевые слова: иностранные фразы, контекст, психологический подтекст, содержание, коннотации, литературный стиль, ремарки, восприятие, художественные приемы.

Наибольшее число иностранных выражений, сохраняющих свойственное им написание, мы встречаем в тех произведениях американского писателя, где действие разворачивается в странах, население которых говорит на языке, отличном от английской речи автора и его героя-повествователя, прежде всего, в романах «И восходит солнце» (1926, в русском переводе «Фиеста»), «Прощай, оружие!» (1929) и «По ком звонит колокол» (1940).

Цели и способы употребления Хемингуэем иностранных слов, как и другие характерные особенности его литературного стиля, претерпевают от романа к роману заметные изменения. Эти изменения сказываются на сравнительной частоте употребления иностранных выражений. В «Фиесте» иностранные слова и фразы встречаются всего 28 раз, что составляет в среднем один случай их применения на 2500 слов текста. В следующем романе, «Прощай, оружие!», частота применения иностранных слов повышается в два раза. В «Колоколе» же иностранные выражения в их испанском (французском, немецком) написании встречаются около 400 раз (не считая обращения к герою «Ingles»), что дает один случай на 450 слов текста, то есть примерно в пять раз чаще, чем в «Фиесте», и в три раза чаще, чем в следующем романе. Такое заметное изменение частоты употребления иностранных слов в известной степени определяется тем, что в первом романе главный герой имеет возможность постоянно разговаривать на родном языке со своими многочисленными спутниками и знакомыми, во втором – имеет лишь одну англоязычную собеседницу – свою возлюбленную (да и то не все время), а в третьем постоянно окружен не понимающими по-английски партизанами. Однако, одновременно от романа к роману происходят и весьма существенные принципиальные изменения в применении писателем иностранных слов с целью сосредоточения внимания читателя и повышения его усилий, направленных на правильное восприятие содержания произведения. Постепенно усложняются понятия, передаваемые с помощью иностранных слов и фраз, увеличивается смысловая нагрузка, падающая на включенные в английский текст французские, испанские, итальянские, а изредка и немецкие выражения.

Первые иностранные слова, которые мы встречаем в «Фиесте», лишь напоминают читателю, что действие происходит в Париже и добавляют к облику говорящего еще одну типичную черточку. Такова роль выраженного по-французски согласия хозяйки бара исполнить просьбу героя (гл. 3) и французского слова «gentile», которым

консьержка передает впечатление, произведенное на нее трезвой Брет Эшли (гл. 7). Однако, уже восклицание итальянского полковника «*Che mala fortuna*», вставленное в воспоминания Барнса о его пребывании в госпитале (гл. 4), заставляет нас не только сосредоточиться на его переводе на английский язык, но и задуматься об особенностях несчастья, постигшего героя на войне. – [Литература, 1]

По мере усложнения смысла включаемых в произведение иностранных слов и предложений, а также повышения значения этого смысла в общем контексте повествования, перед автором возникает все более настоятельная необходимость их перевода. Такой перевод чаще всего осуществляется путем повторения иноязычной фразы в той же или соседней реплике, на этот раз – на английском языке. В иных случаях смысл сказанного косвенно вытекает из последующих слов или действий участников сцены, а иногда – из замечаний повествователя. Примером прямого и немедленного перевода может служить испанское восклицание Майкла в гл. 17 «*Фиесты*» – «*Vaya*» с последующим английским: «*Get away. Go on.*» Другие способы перевода и пояснения иностранных слов представлены в той же главе романа во время разговора о бессмысленной гибели человека, пронзенного рогом быка. «*Muerto*», – кричит прохожий в ответ на вопрос официанта. «*Muerto. Умер*», – повторяет официант двумя строчками ниже и добавляет: «*Es muy flamenco*», что лишь приблизительно разъясняется последующим: «Печально» Барнса и «Не вижу в этом ничего забавного» официанта. Порой смысл сказанного на иностранном языке проясняется в связи со всем происходящим или после некоторых действий персонажей. Так, в гл. 16 «*Фиесты*» вопрос чистильщика сапог «*Limpia botas?*» вовсе не требует пояснений, а в романе «*Прощай, оружие!*» (гл. 9) мы как бы видим, что это за кушанье «*pasta ascivitta*», когда солдат приносит таз с холодными макаронами.

Доля иностранных слов и предложений, оставленных без перевода или косвенного пояснения, от романа к роману снижается, что соответствует постепенному ослаблению скрытности повествования по мере увеличения в нем удельного веса и значения сцен, наполненных важным общественно-политическим содержанием. В «*Фиесте*» оставлено без перевода или пояснения 7 иностранных выражений, что составляет 25% случаев их употребления. В романе «*Прощай, оружие!*» мы находим всего 5 или около 8% непереуведенных итальянских и французских фраз. В «*Колоколе*» – таких фраз не более 15, что равняется 3–4% от числа случаев применения иностранных выражений. Как видно из приведенных данных, в каждом романе известная часть иностранных слов и фраз все-таки оставлена писателем без перевода и пояснения. Следует предположить, что автор, стремящийся возможно приблизить процесс восприятия читателем своего литературного произведения к восприятию нами действительности, исхо-

дит из того, что и в реальном разговоре, чтобы понять сказанное иностранцем нам часто приходится прибегать к догадкам, основанным на общем смысле беседы и других косвенных указаниях.

В первом опубликованном романе Хемингуэя мы не находим еще систематического повторения одних и тех же иностранных слов. Лишь испанское приветствие – «*Buen hombre*» – произносится дважды (в гл. 13 и гл. 15). Многократное повторение местного названия праздничного фейерверка «*Globos iluminados*» в гл. 16 – не более, чем бессмысленное бормотание подвыпившего Майкла. Зато испанские понятия «*afición*» и «*aficionado*», встречаясь восемь раз подряд в гл. 13, искусно используются автором для развития темы разговора о бое быков и матадорах.

Только зарождается в «*Фиесте*» и прием перевода слова на несколько иностранных языков. В гл. 16 Барнс и его собеседник пытаются найти в английском и французском языках термин, точно соответствующий испанскому «*Corrida de toros*», что впрочем не оказывает влияния на ход действия, а лишь передает томительное ожидание дальнейшего развития бурных событий.

В романе «*Прощай, оружие!*» употребление иностранных слов приобретает более целенаправленный характер. – [Литература, 2] Наблюдается постепенное усложнение встречающихся итальянских выражений.

Уже в гл. 2 приводятся легко переводимые звания итальянских офицеров, а в гл. 3 после перечисления героем городов, где он побывал во время отпуска, автор повторяет их названия по-итальянски, как бы приучая читателя к итальянскому написанию и произношению. С той же целью имена итальянского короля и командующего армией в гл. 7 даются в том виде, как их пишут и произносят итальянцы. В романе без перевода повторяются такие обиходные итальянские слова и их сочетания, как «*Ciaou*», «*Arividerci*», «*Signor tenente*» и т.п., что постоянно напоминает читателю о месте действия и национальности большинства его участников.

В самом трагическом военном эпизоде романа, когда возле лейтенанта Генри и его подчиненных разрывается артиллерийский снаряд (гл. 9), крики раненых и стоны умирающих итальянцев, многократное «*Mama mia*», предсмертная молитва «*Dio te salve Maria*», призыв героя «*Porta feriti*» не получают ни прямого перевода, ни достаточного косвенного пояснения. Оставаясь в той или иной мере непонятными для читателя, они усиливают впечатление сумбура, растерянности, непосильного для человеческого сознания кошмара.

В то же время в эпизоде бегства итальянской армии (гл. 30) ярко проявляется одна из основных закономерностей эволюции литературного стиля Эрнеста Хемингуэя – уменьшение скрытности, завуалированности изображения происходящего по мере роста общественно-политического значения изображаемых или обсуждаемых событий. Сцена на берегу Тальяменто в романе «*Прощай,*

оружие!» написана предельно откровенно, диалоги и замечания повествователя здесь почти не содержат умолчаний, а большинство переданных по-итальянски выкриков взбунтовавшихся солдат снабжены немедленным и дословным переводом. Без такого перевода сцены бегства армии и последующего расстрела офицеров потеряли бы свою напряженность и политическую остроту.

Роману «По ком звонит колокол» присуще наиболее искусное и разностороннее использование автором иностранных слов, усиливающих общую выразительность повествования.— [Литература, 3]

Иноязычные выражения встречаются на многих страницах романа. Такие распространенные испанские восклицания и обращения, как «Salud», «Hola», «Que va», «Hombre», «Mujer», «Guara» и др., повторяясь десятки раз, становятся привычными и не требуют перевода. По мере развития действия частота применения иностранных слов несколько увеличивается, наблюдается их относительная концентрация в некоторых наиболее напряженных сценах (гл. 16 – ссора героя с Пабло, гл. 27 – последний бой отряда Эль Сордо, гл. 36 и гл. 42, посвященные поездке Андреса). Знакомые уже нам испанские слова соединяются с новыми, выражающими более сложные понятия. Таким образом, в «Колоколе» действует целая система постепенного знакомства читателя с языком Пабло, Пилар и других партизан.

Произнесенные по-испански фразы иногда появляются заранее. «Мария, – говорит Пилар в гл. 13, – я тебя не трону. Ты мне скажешь по своей воле». Вслед за тем автор добавляет: «De tu propia voluntad» – так это звучало по-испански». В таких случаях иноязычная фраза, понятно, теряет характер умолчания, оставаясь лишь средством сосредоточения нашего внимания на заключенной в ней и повторенной дважды (по-английски и по-испански) мысли.

Здесь уместно остановиться на еще одном предназначении включенных в текст романа испанских выражений. Выразительное звучание многих слов и фраз в высокой степени соответствует их мрачному смыслу. Таковы жалкое признание Пабло: «Tengo miedo de morir» – «Я боюсь смерти», гл. 9; правило мудрого Эль Сордо: «Dentro de la gravedad» – «В меру опасности», гл. 11, приговор партизана своему вожаку: «Matarlo» – «Убей его», гл. 17, и многое другое. Подобно звучным аккордам, фразы на испанском языке оживляют мелодическое течение повествования, разнообразят ритм диалогов и авторской речи.

Без перевода и пояснения автора в «Колоколе» оставлены, главным образом, иностранные выражения, лишь придающие повествованию необходимую окраску и не содержащие важных для дальнейшего развития действия сведений, а также ряд крайне грубых испанских ругательств.

Важные по смыслу иноязычные предложения, особенно имеющие сложное общественно-политическое содержание, наоборот, переводятся немедленно и дословно. Как бы подчеркивая точность

перевода, автор после таких предложений иногда говорит: «что означает», «это означало» (гл. 27).

Остановившись на каком-нибудь важном для него понятии, Хемингуэй в некоторых случаях переводит обозначающее его слово на несколько языков, пытаясь таким путем вернуть английским выражениям ту рельефность и остроту, которая, по словам писателя, «притупилась из-за небрежного обращения с ними».– [Литература, 4] В гл. 15 мы читаем: «It's not for nothing that the Germans call an attack a storm», в гл. 24 – «... stone is a stein is a rock is a boulder is a pebble». Наиболее развит такой прием в гл. 13, где на испанский, французский и немецкий языки герой переводит целый ряд слов, концентрирующих в себе суть его размышлений о краткости времени, оставшегося до взрыва моста и своей вероятной гибели при выполнении задания: «сейчас», «сегодня вечером», «страна и жена», «смерть», «война», «милая». Здесь же автор в мыслях своего героя указывает на особенности звукового восприятия слов в связи с заключенным в них смыслом: «Взять слово «смерть», mort, muerto u Tod. Tod – самое мертвое из всех». Затем высказывается мысль, что немецкое слово «Krieg» кажется Роберту Джордану больше соответствующим (по своему звучанию) понятию «война», чем французское «guerre» и испанское «guerra», потому что герой знает немецкий хуже других языков. Отсюда можно заключить, что, по мнению Хемингуэя, именно в непривычности и недостаточной понятности иностранных слов кроется одна из причин их повышенного воздействия на читателя.

В каждом случае употребления Хемингуэем иностранных слов и фраз внимание читателя фиксируется на заложенной в них мысли. При прямом переводе эта мысль повторяется дважды, при косвенном пояснении – добывается с помощью активных усилий читателя. В случае полного отсутствия перевода или пояснения иностранного выражения в дальнейшем тексте романа, читатель вынужден самостоятельно конструировать более или менее близкие к истине предположения, исходя из общего содержания сцены, разговора, хода рассуждений автора. В любом из этих случаев применение иностранных слов и фраз способствует активному прочтению произведения, повышению его художественной выразительности и большему воздействию на читателя.

Рассмотрев конкретные примеры применения Э. Хемингуэем в тексте его романов иностранных слов и выражений, можно сделать следующие общие выводы:

1. Слова, выражения и целые фразы на французском, итальянском, испанском, реже немецком языках в каждом из рассмотренных произведений применяются англоязычным писателем сознательно и целенаправленно.
2. Преимущественное применение слов и фраз на том или ином иностранном для автора языке определяется, прежде всего, тем, в какой стране разворачивается действие романа или

главы. Однако, во внутреннем монологе и размышлениях-воспоминаниях, где мысли героя (героя-повествователя) свободно переносятся из страны в страну, переходят от одной темы к другой, мы встречаем слова на всех перечисленных языках.

3. Изменение способов применения иностранных слов, их подбора и назначения в тексте трех романов Хемингуэя тесно связано с эволюцией всего литературного стиля писателя. Особенности состава и пути пояснения этих слов зависят от замысла и содержания каждого произведения, характера действующих лиц, интеллектуального уровня и духовного склада участников диалога.
4. В первом из рассмотренных романов, «Фиеста», иностранные слова применяются автором единично и разрозненно. Они служат, главным образом, для придания сценам местного колорита и углубления характеристики действующих лиц как представителей определенной нации, социальной группы, профессии.

В последующем, по мере повышения частоты употребления и увеличения разнообразия встречающихся в тексте иностранных слов, выражений и фраз, вводится их повторяемость, они насыщаются более глубоким и значительным смыслом. Во втором и, особенно, в третьем изученном нами романе создается целая система использования иностранных выражений как средства сосредоточения внимания читателя на сути происходящего в сцене, побуждения читателя к более глубокому постижению смысла сказанного персонажем или повествователем. В ряде случаев иностранные слова становятся своеобразным приемом умолчания, а чтобы добыть скрытую в них ценную информацию читателю приходится мобилизовывать свою догадливость и фантазию.

В «Колоколе» Хемингуэй прибегает к использованию иностранных, главным образом, испанских слов в качестве непривычно и выразительно звучащих элементов, вкрапленных в английский текст произведения. В заключительных главах этого романа писатель делает попытку установить связь значения некоторых слов различных языков с их звучанием, обратить внимание читателя на роль звучания слова для создания у нас определенного настроения и усиления впечатления от прочитанного.

5. Наряду с изменением целей и способов применения иностранных слов, в романах Хемингуэя развивается система перевода их на английский язык или косвенного пояснения. Формы такого перевода или пояснения варьируются от простого повторения (на этот раз на английском языке) в той же или соседней реплике персонажа, фразе повествователя до разнообразных косвенных указаний читателю на смысл сказанного через упоминание соответствующего предмета, выразительного движения участника сцены и т.д.

При частом повторении определенных иностранных слов и постепенном их сочетании с новыми, еще неизвестными читателю словами, по мере чтения романа достигается как бы обучение читателя начаткам того или иного незнакомого ему языка.

Литература

1. Hemingway E.. The Sun Also Rises. N.Y., Charles Scribner's Sons, 1956.
2. Hemingway E.. A Farewell to Arms. Moscow. Progress Publishers, 1969.
3. Hemingway E.. For Whom the Bell Tolls. Moscow. Progress Publishers, 1981.
4. Хемингуэй Э.. Избранные произведения в двух томах. Гос. изд. худ. лит. Москва, 1959, том 2.

The role of foreign words in the novels of Ernest Hemingway

Murza A.B.

Lomonosov Moscow State University

The language of Ernest Hemingway is expressive and concise. Every word of the text of his works, as a rule, has a deep, often hidden meaning. An outstanding American writer avoids a consistent presentation of the biography and detailed description of the appearance of most of his characters, direct disclosure of their feelings and thoughts. His task is to encourage the reader to create in his imagination the external appearance of the characters, to guess about their past and present relationships, intentions, experiences from individual statements, actions, and small manifestations of feelings, as he often has to do in everyday life.

To achieve this goal, Hemingway in his novels constantly resorts to sparse, unfinished instructions and hints scattered over many chapters, widely uses a variety of ways to indirectly communicate the necessary information and characteristics, which contributes to the formation of a broad subtext of individual scenes and the entire work as a whole. This manner of narration helps the author to draw the reader's attention to the course of action, to make him search the pages of the novel for answers to previously raised questions, all the time to accumulate and compare the received fragmentary information.

Words and phrases in a foreign language in the works of Hemingway also serve as a kind of omission technique, one of the ways to indirectly communicate various data. They, in turn, excite the reader's attention, warm up interest in the story, and make the process of perception and processing of the literary text more active in his mind.

The article focuses on one of the original artistic devices used by Ernest Hemingway in his novels. The American writer saturates his heroes' speech with French, Italian, Spanish and German words and phrases. Their selection and application depend on the content of each novel as well as on the personality of the characters and plays an important role in creating psychological implication in the author's works.

Keywords: foreign phrases, context, psychological implication, content, stylistics, connotation, literary style, remarks, perception, devices.

References

1. Hemingway E.. The Sun Also Rises. N.Y., Charles Scribner's Sons, 1956.
2. Hemingway E.. A Farewell to Arms. Moscow. Progress Publishers, 1969.
3. Hemingway E.. For Whom the Bell Tolls. Moscow. Progress Publishers, 1981.
4. Hemingway E.. Selected works in two volumes. Moscow, 1959, volume 2.

Сопоставление порядков компонентов аппозиционной конструкции в русском и китайском языках и переводческий анализ

Шао Пэнцзе,

доктор филологических наук, старший преподаватель
Восточно-китайского педагогического университета,
г. Шанхай
E-mail: shaopengjie@163.com

В данной статье рассматриваются различия в порядках слов внутри аппозиционной конструкции в русском и китайском языках с сематической и прагматической точки зрения и их влияние на перестановку при переводе. Состав аппозиционной конструкции в русском языке и семантические отношения между приложением и определяемым словом определяют относительную позицию приложения и определяемого слова и выбор порядка слов в китайском переводе. Исследования показывают, что когда русская аппозиционная конструкция состоит из нарицательных существительных, при переводе русская аппозиционная конструкция часто превращается в атрибутивную конструкцию в китайском языке, в это время необходимо использовать перестановку. В отдельных случаях, когда русская аппозиционная конструкция состоит из двух компонентов, которые могут служить приложениями, контекст играет важную роль в различении приложения. Компонент, который появляется в предыдущем тексте, является определяемым словом; Когда русская аппозиционная конструкция состоит из нарицательных и собственных существительных (имён вещей), порядка слов при переводе ясный. Если собственное существительное имя человека, порядок слов в переводе зависит от семантической категории нарицательного существительного исходного текста и прагматической функции нарицательного существительного целевого текста.

Ключевые слова: аппозиционная конструкция в русском и китайском языках; порядок слов; сравнение и перевод

Введение

Аппозиционная конструкция является одной из важных и распространённых конструкций в русском и китайском языках. Русская грамматика определяет **приложение** как определение, выраженное существительным, согласованным с определяемым словом в падеже [1, с. 218]. Китайский учёный считает, что в китайском языке между приложением и определяемым словом существует формальное равенство и семантическая модификация. [2, с. 1] Разница между русской и китайской аппозиционными конструкциями в значительной степени отражается в порядке слов, то есть в относительной позиции приложения и определяемого слова. Таким образом, барьеры для межъязыкового преобразования между русскими и китайскими аппозиционными конструкциями в основном заключаются в обработке порядка слов при переводе. Точное прояснение сходств и различий между приложением и определяемым словом в русской и китайской аппозиционных конструкциях, а также ограничения порядка имеют положительное руководящее значение для русско-китайского перевода. До сих пор исследования русских и китайских аппозиционных конструкций в основном встречаются в различных книгах по грамматике, но академические круги уделяют мало внимания вопросу порядка слов в русско-китайском переводе аппозиционных конструкций. В данной статье мы будем подробно рассматривать порядок слов в русской и китайской аппозиционных конструкциях и их перевод с семантической и прагматической точки зрения.

1. Перевод русской аппозиционной конструкции из нарицательных существительных

1.1 Семантические факторы и перевод

Аппозиционная конструкция из нарицательных существительных встречается в русском языке чаще, чем в китайском, и их семантика более разнообразна. Порядок слов в русской аппозиционной конструкции тесно связан с семантическими отношениями между приложением и определяемым словом. В этой части мы разделяем семантически отношения такого типа аппозиционных конструкций в русском языке на четыре отношения и анализируем их порядок слов при переводе.

Между приложением и определяемым словом **отношение модификации** – это наиболее распространённый тип русских и китайских аппозиционных конструкций. Обычный порядок такой:

中央高校基本科研业务费项目华东师范大学青年预研究项目/ Предварительный исследовательский проект для молодых преподавателей Восточно-Китайского педагогического университета в рамках Фондов фундаментальных исследований для центральных университетов «Фонетическая, семантическая и прагматическая мотивации к перестановке при переводе русско-китайских сочинительных конструкций» (2020ECNU-YUJ010)

определяемое слово-приложение. При переводе на китайский язык приложения часто преобразуются в атрибуты, которые выражают соответствующие характеристики. И порядок слов необходимо регулировать во время перевода. Например: (1) Студент-**отличник** 成绩优秀的大学生; (2) Народ-**создатель** 富有创造力的人民; (3) Художник-**авантюрист** 具有冒险精神的艺术家; (4) Город-**герой** 英雄城市; (5) Город-**сад** 花园城市; (6) Гостиница-**люкс** 豪华宾馆 и т.д..

Отношение уточнения. В русском языке приложения, которые представляют профессию, идентичность, положение, этническую принадлежность, национальность, сферу деятельности и т.д., обычно располагаются за определяемыми словами, между определяемым словом и приложением требуется дефис. При переводе на китайский язык порядок слов необходимо поменять местами, и на первое место стоит приложение, играющее ограничивающую и точную роль. В большинстве случаев, когда такая конструкция переводится на китайский язык, она уже не аппозиционная конструкция, а атрибутивная, некоторые из которых даже объединены в одно слово. С точки зрения порядка слов, приложение в оригинальном тексте переводится как определение, которое должно быть переставлено в атрибутивной конструкции в соответствии с китайскими нормами. Таким образом, в китайском переводе необходимо изменить позицию приложения в оригинале, которое выполняет функцию уточнения. Например: (7) Студенты-**китайцы** 中国大学生; (8) Брат-**врач** 当医生的哥哥; (9) Учёный-**физик** 物理学家; (10) Учёный-**языковед** 语言学家; (11) Учёный-**правовед** 法学家; (12) Врач-**хирург** 外科医生; (13) Книга-**справочник** 参考书; (14) Город-**крепость** 要塞城市; (15) Страна-**участница** 成员国 и др.

Если между приложением и определяемым словом **видовое отношение**, приложение обозначает маленькую концепцию, между приложением и определяемым словом нет дефиса, порядок конструкции такой: большая концепция-маленькая концепция, а при переводе на китайский язык порядок слов наоборот. Например: (16) Цветок **лилия** 百合花; (17) Месяц **марта** 三月; (18) Обезьяна **макака** 猿猴; (19) Гриб **подосиновик** 牛肝菌; (20) Дерево **эвкалипт** 桉树 и др.

Отношение совместного выражения обращения. Когда одно из двух существительных в конструкции является существительным сильного обращения (например, госпожа, господин, товарищ и т.д.), а другое – существительным несильного обращения, эти два существительных представляют целое для обращения без дефиса. В это время существительное несильного обращения является приложением на заднем месте, и порядок слов при переводе на китайский язык обратный. Например: (21) Товарищ **председатель** 主席同志; (22) Господин **журналист** 记者先生; (23) Товарищ **капитан** 上尉同志 и др.

Посредством приведённого выше сравнения и перевода мы можем заметить, что аппозици-

онная конструкция, состоящая из нарицательных существительных, является чрезвычайно распространённым явлением в русском языке, и она также является наилучшим образом русской аппозиционной конструкции как атрибутивной. Отношение между приложением и определяемым словом может быть отношением модификации, отношением уточнения, видовым отношением, отношением совместного выражения обращения и т.д. При переводе на китайский язык эти типы аппозиционной конструкции в основном трансформируются в атрибутивные конструкции, согласно грамматическим нормам китайского языка такие атрибуты должны быть поставлены перед определяемым словом. Вообще говоря, ограниченный семантическими факторами, порядок слов внутри русской аппозиционной конструкции, состоящей из нарицательных существительных, в основном нужно регулировать в китайском переводе. Это определяется принципиальным отличием в порядках слов русских аппозиционных конструкций и китайских атрибутивных конструкций.

1.2 Прагматические факторы и перевод

Обычно в русской аппозиционной конструкции, состоящей из нарицательных существительных, приложение легче различать по их семантике. Кроме того, относительный порядок приложения и определяемого слова очень ясен, поэтому переводческое преобразование не составит для нас труда. В редких случаях прагматические факторы также играют важную роль при переводе такого типа аппозиционной конструкции на китайский. Например, когда русская аппозиционная конструкция построена из двух компонентов, которые могут служить приложениями, без определённого контекста мы не можем различить приложение. В это время роль прагматических факторов в переводе становится заметной. При переводе нам сначала нужно определить связь между двумя компонентами на основе контекста. Обычно компонент, который появляется в предыдущем тексте, является определяемым словом, при переводе на китайский язык определяемое слово должно быть поставлено за определением. Сравним следующие два примера перевода:

(24) Во дворе сидит несколько **стариков**: старик-**сторож** молча курит, а остальные разговаривают.

院子里坐着几个老头儿, 看门的老头儿默默地抽着烟, 其余的则在谈话。

(25) Во дворе сидит несколько **сторожей**: старик-сторож молча курит, а остальные разговаривают.

院子里坐着几个看门人, 年老的看门人在默默地抽着烟, 其余的则在谈话。 [3, с. 551]

В примерах (24) и (25) «старик-сторож» в оригинале может обозначать как старика, так и сторожа. В это время нам нужно определить приложение согласно контексту. В примере (24) в предыдущем тексте говорится о старике, поэтому в конструкции «старик-сторож» старик приложение,

она должна быть переведена: 看门的老头; В примере (25) в предыдущем тексте говорится о стороже, поэтому данная конструкция должна быть переведена: 年老的看门人.

2. Перевод русской аппозиционной конструкции из нарицательного и собственного существительных

Расположение русской аппозиционной конструкции из нарицательного и собственного существительных отражает когнитивно-психологический механизм человека «целое перед частью» и «обобщённое перед частичное» [4, с. 51]. В данном случае собственными существительными могут быть имена животных (в основном имена людей) или названия вещей, мест, организаций. В этих двух случаях порядок слов в переводе различен.

Когда собственные имена в аппозиционной конструкции представляют **географические названия**, такие как названия стран, городов, рек, озёр и морей или названия организаций, газет, журналов, предприятий, станций и т.д., собственные имена являются приложениями, нарицательные – определяемыми словами. Порядок слов внутри аппозиционной конструкции: определяемое слово-приложение, между ними **не используются дефисы**. При переводе на китайский язык имена собственные также используются в качестве приложений, но порядок слов оборот: приложение-определяемое слово. Например: (26) Город **Шанхай** 上海市; (27) Гостиница «**Пекин**» 北京饭店; (28) Газета «**Правда**» 真理报; (29) Аэропорт **Шереметьево** 谢列梅捷沃机场; (30) Издательство «**Русский язык**» “俄语”出版社 и др.

Когда русская аппозиционная конструкция состоит из собственных существительных (название вещи-приложение) и нарицательных существительных (определяемое слово), между ними должны **использоваться дефисы**. В это время порядок слов целевого текста на китайском языке такой же, как и у исходного текста: приложение-определяемое слово. Нет необходимости корректировать порядок слов во время перевода. Например: (31) **Москва**-река 莫斯科河; (32) **Китай**-город 中国城; (33) **Панама**-канал 巴拿马运河 и др.

Когда собственные существительные представляют **имена людей**, проблема порядка слов при переводе оказывается более сложной. Когда собственные имена представляют имена людей, нарицательные являются приложениями, а собственные имена – определяемыми словами [5, с. 298; 3, с. 550]. Это нетрудно понять, поскольку обычно в сочетании с именем человека используются слова, которые выражают род занятий и идентичность человека, эти нарицательные существительные обычно используются для описания конкретного человека и служат в качестве приложений. В это время порядок слов в русском языке относительно фиксированный, обычно так: приложение (нарицательное существительное) определяемое слово (собственное существи-

тельное), но при переводе на китайский язык порядок слов зависит от нарицательного существительного в исходном тексте.

Нарицательные существительные в китайском переводе могут указывать род занятий (писатель, актер и т.д.), должность (менеджер, инженер, профессор и т.д.), родство (дядя, старший брат, тётя и т.д.), обобщённое обращение (дядя, тётя, старшая сестра) и некоторые сильные обращения (господин, госпожа) и так далее. Вышеупомянутые различные типы нарицательных имён существительных могут использоваться в сочетании с именами для выражения различных функций и значений. Некоторые могут иметь только один порядок слов, а некоторые могут иметь два порядка слов, но выбор порядка слов при переводе зависит от контекста.

Когда нарицательные существительные в оригинальном русском тексте обозначают **род занятий**, в китайском переводе нарицательное существительное обычно предшествует собственным существительным, передавая своего рода информационную функцию, и большинство таких слов не могут выполнять функции обращения и используются для выполнения функций обращения вместе с собственными существительными. Например: (34) **Артистка** Ян Цычун 演员杨紫琼 (*杨紫琼演员); (35) **Поэт** Пушкин 诗人普希金 (*普希金诗人); (36) **Парикмахер** Андрей 理发师安德烈 (*安德烈理发师) и др..

Когда нарицательное существительное в оригинальном русском тексте указывает **названия должностей**, оба порядка слов в китайском переводе более распространены, потому что названия должностей могут не только передавать некоторую информацию, но также демонстрировать личность и статус человека и служить для обращения. Например: (37) **Инженер** Романов 工程师罗曼诺夫/罗曼诺夫工程师; (38) **Ректор** Ху Мэнхао 胡孟浩校长/校长胡孟浩.

Когда нарицательное существительное в оригинальном русском тексте **указывает родство** (за исключением папы и мамы), в китайском переводе оно может иметь два порядка слов. Например: (39) **Дядя** Ваня 舅舅万尼亚/万尼亚舅舅; (40) **Брат** Антон 哥哥安东/安东哥哥; (41) **Тётя** Маша 姨姨玛莎/玛莎姨姨.

Когда нарицательное существительное в оригинальном русском тексте является обобщённым или сильным обращением, такие слова обычно не имеют функции передачи новой информации, а используются только для обращения. Наричательное и собственное существительные в совокупности представляют собой целое для обращения. В это время в китайском переводе есть только один порядок слов. Например: (42) **Тётя** Наташа 娜塔莎阿姨 (*阿姨娜塔莎); (43) **Товарищ** Ленин 列宁同志 (*同志列宁); (44) **Господин** Иванов 伊万诺夫先生 (*先生伊万诺夫) .

3. Вывод

Подводя итог, мы можем сказать, что проблема обработки порядка слов при переводе русской ап-

позиционной конструкции на китайский язык тесно связана с составом оригинала, идентификацией и позицией приложения.

Когда русская аппозиционная конструкция состоит из нарицательных существительных, в независимости от семантических отношений между приложениями и определяемыми словами, в русском исходном тексте приложение в основном размещаются после определяемого слова, и большинство из них преобразуются в атрибутивные при переводе на китайский язык. При переводе необходимо использовать перестановку. В отдельных случаях, когда об приложении и определяемом слове нельзя судить по их позиции, контекст играет важную роль.

Перевод русской аппозиционной конструкции на китайский, состоящей из нарицательных и собственных существительных, более сложен. Когда собственные имена являются именами вещей, порядок слов внутри аппозиционной конструкции: определяемое слово приложение, и между ними не используются дефисы. При переводе на китайский язык порядок слов должен быть обратным. В некоторых случаях, когда между приложением и определяемым словом есть дефис, порядок слов в оригинальном русском тексте должен быть обратным, порядок перевода остается неизменным.

Когда собственное существительное – имя человека, ситуация намного сложнее. Порядок слов в китайском языке более сложный, чем в русском. Порядок слов в русской аппозиционной конструкции относительно фиксирован: нарицательное существительное имя людей. Однако порядок слов в китайском переводе зависит от нарицательных в китайской аппозиционной конструкции и конкретного контекста. Если нарицательные существительные в русской аппозиционной конструкции имеют только функцию обращения, порядки слов в оригинале и переводе разные, если нарицательные существительные в оригинальном русском тексте имеют функцию передачи новой информации, порядки слов в оригинале и переводе одинаковые; Если нарицательные существительные в оригинальном тексте могут иметь две вышеуказанные ситуации, порядок слов перевода должен быть определен в соответствии с конкретным контекстом.

В общем, проблема перевода русской аппозиционной конструкции на китайский в конечном счёте является проблемой обработки порядка слов в переводе.

Литература

1. Розенталь Д. Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985.
2. Лю Цзешэн. Исследование аппозиционной конструкции в современном китайском языке. Ухань: Издательство центрально-китайского педагогического университета, 2004.
3. Чжан Хуэйсень. Новейшая русская грамматик. Пекин: Коммерческая пресса, 2000.
4. Лю Лифэнь. Типологическая интерпретация русско-китайских аппозиционных заглавий[J]. Русский язык в Китае. 2014(2): 50–55.
5. Ван Чаочэнь, Хуан Шунань, Синь Дэлинь. Общая теория современного русского языка (часть 2). Пекин: Коммерческая пресса, 1983.

Comparison of the orders of appositional Construction Components in Russian and Chinese and translation analysis

Shao P.J.

East China Normal University (Shanghai, China)

This article discusses the differences in word orders within the appositional structure in Russian and Chinese from semantic and pragmatic point of view and their impact on the choice of word order during translation. The composition of the appositional structure in Russian and the semantic relationship between the apposition and the central word determine the relative position of the apposition and the central word and the choice of word order in the Chinese translation. Research shows that when the Russian appositional construction consists of common nouns, during translation the Russian appositional construction often turns into an attributive construction in Chinese, at this time it is necessary to adjust the word order. In some cases, when the Russian appositional construct consists of two components that can serve as applications, the context plays an important role in distinguishing the apposition. The component that appears in the previous text is the central word; When the Russian appositional construction consists of common nouns and proper nouns (names of things), the word order in translation is clear. If the proper noun is a person's name, the word order in the translation depends on the semantic category of the common noun in the source text and the pragmatic function of the common noun in the target text.

Keywords: Appositional construction in Russian and Chinese; word order; comparison and translation

References

1. Rosenthal D. E., Telenkova MA Dictionary-reference book of linguistic term. M.: Education, 1985.
2. Liu Jiesheng. Investigation of appositional construction in modern Chinese. Wuhan: Central China Normal University Press, 2004.
3. Zhang Huisen. The latest Russian grammar. Beijing: Commercial Press, 2000.
4. Liu Lifen. Typological interpretation of Russian-Chinese appositional titles. Russian language in China. 2014 (2): 50–55.
5. Wang Chaochen, Huang Shunan, Xin Delin. General theory of the modern Russian language (part 2). Beijing: Commercial Press, 1983.

Стажировка зарубежных преподавателей русского языка в Герценовском университете: опыт и перспективы

Теремова Римма Михайловна,

д-р филол. наук, профессор кафедры интенсивного обучения РКИ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, заслуженный деятель науки РФ

E-mail: teremova_2003@mail.ru

Гаврилова Валентина Леонидовна,

канд. филол. наук, зав. кафедрой интенсивного обучения РКИ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

E-mail: gavrilova_spb@mail.ru

Максимова Ольга Викторовна,

канд. пед. наук, доцент кафедры интенсивного обучения РКИ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

E-mail: omaximo@yandex.ru

В статье рассматривается оптимальная организационно-методическая модель стажировки зарубежных преподавателей-русистов, реализуемая в рамках дополнительного профессионального образования РГПУ им. А.И. Герцена. Программа повышения квалификации по русскому языку для преподавателей зарубежных стран создана с учетом интерактивно-коммуникативных технологий, результатов разработанных научных проектов кафедры интенсивного обучения РКИ и накопленного ею методического опыта.

Программа имеет оптимальную учебно-когнитивную основу, сориентированную на разные уровни владения русским языком, учитывающую разнообразные профессиональные и познавательные потребности стажеров из разных стран. Данная программа включает следующие дисциплины: «Практический курс русского языка как иностранного», «Современная русская культура», «Методика преподавания русского языка и литературы».

Важным компонентом программы является методический компонент, позволяющий продемонстрировать педагогические инновационные технологии обучения, поделиться опытом преподавания русского языка как иностранного как российских, так и зарубежных коллег. Приводится описание дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, сориентированной на многоаспектное обучение.

Сложившаяся система стажировок в РГПУ им. А.И. Герцена не только способствует дальнейшему укреплению позиций русского языка и российского образования за рубежом, но и распространению передового педагогического опыта вуза в мировом образовательном пространстве.

Ключевые слова: стажировка, программа повышения квалификации, педагогические инновационные технологии, интерактивно-коммуникативный режим обучения.

Впервые зарубежные преподаватели русского языка приехали на стажировку в Герценовский университет в 1972 году с целью совершенствования языковых и коммуникативных навыков, лингвокультурологической компетенции, расширения культуроведческих знаний, приобретения методического опыта. Регулярно стали приезжать преподаватели русского языка и литературы из Польши, Болгарии, Венгрии, Чехословакии и других стран Восточной Европы. Именно тогда в рамках кафедры русского языка для иностранцев были организованы краткосрочные курсы усовершенствования знаний по русскому языку для зарубежных учителей. В целом до 1992 года кафедра принимала на стажировку только преподавателей русского языка, и сама кафедра стала называться «кафедрой русского языка для преподавателей зарубежных стран» (1977 год).

В настоящее время кафедра интенсивного обучения РКИ принимает на стажировку группы преподавателей из Австрии, Германии, Польши, Болгарии, Америки, Китая, Вьетнама и др. Главными задачами стажировки в языковой среде зарубежные коллеги считают ознакомление с современной российской действительностью, усовершенствование знаний русского языка, знакомство с новинками в области методики преподавания РКИ [1, с.318]. Актуальным для зарубежных преподавателей, работающих в разных образовательных учреждениях (школа, колледж, гимназия, техникум, вуз), остается вопрос о соотносительности российской системы образования с зарубежными образовательными системами, что потребовало от преподавателей кафедры ознакомления со спецификой национальной системы образования в зарубежных странах, а также со школьными учебниками и образовательными Интернет-сайтами той или иной страны.

Поиск оптимальной организационно-методической модели стажировки зарубежных преподавателей-русистов привел к усовершенствованию сложившейся концепции обучения данного контингента стажеров с учетом сроков стажировки, уровня владения языком, а также разнообразных профессиональных и познавательных потребностей зарубежных преподавателей: расширению их учебно-методического потенциала, усовершенствованию знаний грамматической структуры современного русского языка, ознакомлению с адек-

ватным восприятием исторических и современных социо- и этнолингвистических реалий в России.

Совершенствование учебного процесса обучения РКИ основывается на базе научно-исследовательской работы кафедры, отражающей последние достижения в области отечественного языкознания и русского языка как иностранного, а также мировой опыт обучения иностранным языкам. В настоящее время кафедрой разработан целый ряд научных проектов, определивших многие приоритетные направления в теории и методике РКИ:

- интерактивно-коммуникативный режим учебного процесса в условиях краткосрочных форм обучения;
- коммуникативно-культуроведческая концепция в методике преподавания РКИ;
- функциональная грамматика современного русского языка в прикладном аспекте;
- теория и практика создания учебника по русскому языку как иностранному нового поколения [3, с. 6].

В конце 80-х – 90-х гг. в методике обучения русскому языку как иностранному преобладающим становится личностно-ориентированный, деятельностный подход к обучению, предполагающий, что деятельность и взаимодействие субъектов являются ведущими факторами развития личности человека, учебно-познавательная деятельность обучающихся переводится на уровень продуктивного творчества.

Внедрение в учебный процесс интерактивных форм организации процесса обучения потребовало разработки учебных пособий нового поколения, в целом представляющих собой сценарий учебного процесса, позволяющих оснастить учебный процесс серьезным методическим инструментарием, выстроить интерактивно-коммуникативный режим обучения иностранных учащихся русскому языку [4, с. 250].

В результате учебный процесс были внедрены инновационные интерактивно-коммуникативные технологии: дискуссии, «круглые столы», игры, мастер-классы, социологические опросы, интервью, радиопередачи, программы на телестудии, заседания клубов, методические проекты [5, с. 2], в том числе и сценарии урока для школьников, которых зарубежные преподаватели обучают в своей стране. Большой интерес слушателей вызвал мастер-класс по русскому народному творчеству, на котором иностранные преподаватели своими руками делали простые народные куклы, узнавали их историю, связь с народными праздниками.

Овладение стажерами системой средств организации активного (диалогического) общения позволяет удовлетворить коммуникативные и культуроведческие запросы, обеспечить подготовку к свободному общению с носителями русского языка в условиях русской лингвокультурной среды, что значительно усиливает мотивацию обучения, способствует дальнейшему укреплению позиций русского языка и российского образования за рубежом.

Методический ракурс учебной стажировки зарубежных преподавателей играет не последнюю, а иногда и преобладающую роль в их стажировке на кафедре интенсивного обучения РКИ РГПУ им. А.И. Герцена.

Ознакомление с новой методической литературой, с новыми концепциями обучения инофонов русскому языку как иностранному приобрело стабильный характер и присутствует при проведении большинства аспектных занятий. На занятиях демонстрируются приемы и методы обучения инофонов, сориентированные на современные технологии обучения.

Популяризация накопленного методического опыта, обмен опытом работы – один из важных аспектов стажировки зарубежных преподавателей русского языка. Для стажеров организуются встречи со школьными преподавателями, а также посещения уроков в школах Санкт-Петербурга, дающих возможность познакомиться с программами обучения русскому языку и литературе в российской школе, с опытом обучения русскому языку российских коллег.

Весь цикл поставленных проблем нашло отражение в рамках разработанной кафедрой интенсивного обучения РКИ дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Современные тенденции в методике преподавания русского языка как иностранного», рассчитанной на 72 часа и сориентированной на многоаспектное обучение.

Данная программа включает следующие дисциплины:

1. «Практический курс русского языка как иностранного» (темы: «Методика проведения занятий по разговорной практике», «Трудные случаи русской грамматики», «Трудные случаи глагольно-именного управления», «Особенности словообразовательной системы русского языка», «Трудные случаи русской фонетики», «Новая лексика: современные лексические процессы», «Синтаксическая фразеология на занятиях по РКИ»).

2. «Современная русская культура» (темы: «Политические процессы в России: история и современность», «Советский и российский кинематограф: страницы истории России», «Литературный Петербург (от Пушкина до Довлатова)», «Направления и стили современной российской прозы», «Детская литература: сказки»).

3. «Методика преподавания русского языка и литературы» (темы: «Учебник по РКИ нового поколения», «Особенности обучения русскому языку на начальном этапе», «Внеаудиторная работа при обучении РКИ. Разговорный клуб. Студенческие праздники», «Использование Интернет-ресурсов при обучении русскому языку и литературе»).

Зарубежными преподавателями русского языка прежде всего востребована дисциплина «Практический курс русского языка как иностранного».

«Методика проведения занятий по разговорной практике» рассматривается в лингвокультурологическом ракурсе и включает в себя разработку

следующих проблем: отбор учебного материала; преодоление культурных барьеров и «культурного шока» в освоении «чужой» культуры; лингвокультурология и её компоненты; ключевые русские концепты (душа, русская песня, русский дом, дача, порядок в доме и др.) и их отражение в современной учебной литературе [2]; инновационные педагогические технологии в учебном процессе.

Тема «Трудные случаи русской грамматики» охватывает такие грамматические явления, как: глаголы движения с приставками и без приставок, глаголы движения в переносном значении; методические приемы работы по теме «Глаголы движения» на уроках русского языка в школе; вид глагола: трудные случаи употребления, методические приемы работы по теме «Вид глагола» на уроках русского языка в детской аудитории; причастный оборот, методические приемы работы по теме «Причастие»; деепричастный оборот, методические приемы работы по теме «Деепричастие».

Тема «Трудные случаи глагольно-именного управления» содержит описание падежных форм объекта: основные формы объекта – родительный, дательный, винительный, творительный, предложный падежи с предлогами и без, а также методических приемов работы с материалами по управлению в иностранной аудитории.

Тема «Особенности словообразовательной системы русского языка» дает характеристику:

- глаголов с корнем -ДУМ-, образованных префиксальным и префиксально-постфиксальным способами. Сопоставление значений глаголов с постфиксом и без постфикса (задумать–задуматься и др.);
- глаголов с корнем -ПОМН-, образованных префиксальным и префиксально-постфиксальным способами;
- глаголов с корнем -СТУП-, образованных префиксальным и префиксально-постфиксальным способами;
- глаголов с корнем -ДАВ-, образованных префиксальным и префиксально-постфиксальным способами, а также популярных словообразовательных моделей (напр.: за...-ся, раз(с)...-ся, до...-ся и др.).

Тема «Трудные случаи русской фонетики» предусматривает работу

с редукцией гласных; с согласными (оглушение и озвончение согласных, твердость и мягкость согласных); с ударением (подвижность и разноместность русского ударения) и интонацией (методические приемы для изучения русской интонации в иностранной аудитории).

На специальных занятиях по новой лексике стажеры знакомятся с современными лексическими процессами, в том числе и со способами появления неологизмов; активным и пассивным словарным запасом русского языка, с ролью архаизмов и неологизмов в речи. Дается характеристика русской лексики по происхождению, причин заимствований. Рассматривается исконно русская

и заимствованная лексика, выявляются основные типы заимствований в русском языке.

Большой интерес для зарубежных преподавателей русского языка представляет тема «Синтаксическая фразеология на занятиях по РКИ»: понятие «синтаксический фразеологизм»; семантические группы синтаксических фразеологизмов (выражение оценки: недифференцированная оценка, положительная оценка, отрицательная оценка, соответствие норме;

выражение согласия/несогласия, принятия, утверждения; возражения; необходимости, целесообразности, ненужности; акцентирования; удивления, разочарования, негодования).

Дисциплина «Современная русская культура» представлена достаточно разнообразно. Раздел «Политические процессы в России: история и современность» включает такие вопросы, как государственная власть в стране, правовые основы РФ, политическая направленность, программы, лидеры партий. Одна из тем раздела посвящена реформам последних лет, изменениям в политической, экономической, социальной сферах деятельности страны, основным проблемам современной России.

Большой интерес у стажеров вызывает тема «Советский и российский кинематограф: страницы истории России», сопровождаемый демонстрацией фильмов: анализ фрагментов фильмов С. Эйзенштейна «Иван Грозный», Л. Гайдая «Иван Васильевич меняет профессию», Н. Михалкова «Сибирский цирюльник», А. Александрова «Волга–Волга», Ю. Кары «Завтра была война».

По теме «Литературный Петербург (от Пушкина до Довлатова)» основное внимание уделяется анализу фрагментов произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Д. Хармса, В. Конецкого, С. Довлатова и др.

Представлены в программе также такие темы, как «Направления и стили современной российской прозы»: «Реалистическая линия молодой прозы (Захар Прилепин)», «Исследование штампов и клише современной жизни в концептуализме (Д. Пригов)», «Мифологизирование и реальность в постмодернизме» и др. В разделе «Детская литература» раскрывается ее специфика: художественный и педагогический компоненты, учет возрастных особенностей, типы сказки в отдельные исторические периоды. Программа предусматривает ознакомление стажеров со стихотворной сказкой А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», фрагментом из поэмы «Руслан и Людмила», новаторством в детской поэзии группы ОБЭРИУ (эпатажная личность Д. Хармса), с лирико-природоведческой книгой в детском чтении (творчество Ю. Ковалюк: разговор о самых важных вещах с детьми), а также с современной литературной сказкой (сказочное творчество С. Козлова).

Дисциплина «Методика преподавания русского языка и литературы» включает тему «Учебник по РКИ нового поколения»: характеристику учебника интерактивного типа как основного средства

обучения. Зарубежные преподаватели отбирают материал для проведения занятий по РКИ в их учебных заведениях, познают специфику обучения русскому языку на начальном этапе.

Всегда востребована в иностранной аудитории тема, посвященная использованию Интернет-ресурсов при обучении русскому языку и литературе. Преподавателям предлагается перечень популярных Интернет-ресурсов по РКИ с демонстрацией обучающих материалов. Кроме того, стажеры анализируют новые научно-методические материалы (учебники, учебные пособия, монографии, журнальные статьи, материалы конференций) по вопросам интерактивного обучения русскому языку как иностранному.

При характеристике внеаудиторной работы при обучении русскому языку как иностранному слушатели знакомятся с разговорным лингвистическим клубом «Teach & Learn», а также с различными студенческими праздниками, проводимыми кафедрой интенсивного обучения РКИ.

Актуальным для обучения зарубежных преподавателей РКИ является включение в процесс обучения иностранным языкам (в том числе и русскому как иностранному) культуроведческого компонента, являющегося наиболее оптимальной основой для обучения инофонов на русском языке, формирующего их лингвокультурологическую компетенцию.

Лингвокультурологические координаты в практике преподавания русского языка зарубежным преподавателям реализуются при обучении их как различным видам речевой деятельности, так и лингвокультурологии.

Внедрение в учебный процесс коммуникативно-культуроведческой концепции дает ощутимые результаты: инофоны не только знакомятся с основными положениями лингвокультурологии, но и определяют объем и содержание культуроведческих материалов, которые составят программу обучения культурологическим знаниям их учеников. Зарубежные преподаватели, используя возможности языковой среды, знакомятся с культурным пространством Санкт-Петербурга, его пригородов не только в процессе учебной деятельности, но и в процессе проведения экскурсий, в том числе и учебных, когда стажеры, предварительно ознакомившись с материалами предстоящей экскурсии, «работают» в качестве экскурсоводов, ведя диалог с экскурсантами.

Несомненно, особо значимыми в лингвокультурологическом аспекте представляются созданные на кафедре учебные пособия по лингвокультурологии, позволяющие осмыслить различные пласты русской культуры: русский фольклор, русское песенное творчество, русское народное искусство, русские традиции и обычаи, праздники, дающие зарубежным преподавателям-русистам представление об основных морально-этических ценностях русского народа, о том, что принято называть его «корнями» и «душой», позволяющие приобщить их к пониманию русской картины ми-

ра, национального самосознания русского народа, достичь взаимопонимания с представителями русской культуры, добиться толерантного отношения и корректного межкультурного общения («Традиции в России: вчера, сегодня, завтра» [6], «Познаем русскую культуру» [7], «Красуйся, град Петров»: лики Санкт-Петербурга» [8], «Приглашаем к путешествию»: пригороды Санкт-Петербурга, Ленинградская область» [9], «Человек и мир его общения» [10], «Окно в мир русской речи» [11]).

Заключительным этапом стажировки зарубежных преподавателей является презентация творческих методических проектов, которая проводится в форме научно-практической конференции.

Сложившаяся система стажировок в РГПУ им. А.И. Герцена не только способствует дальнейшему укреплению позиций русского языка и российского образования за рубежом, но и распространению передового педагогического опыта вуза в мировом образовательном пространстве, что весьма значимо для перспектив развития иноязычного образования в целом.

Литература

1. Гаврилова В.Л. Программа повышения квалификации зарубежных преподавателей в условиях языковой среды: традиции и новации // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве (к 90-летию со дня рождения профессора В.И. Максимова: Материалы докладов и сообщений XXI международной научно-методической конференции 05 февраля 2016 г. – СПб.: СПГУТД, 2016. – С. 317–321.
2. Максимова О.В. Обучение русскому языку как иностранному на материале русских авторских песен // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Материалы докладов и сообщений XVII Международной научно-практической конференции 18–20 апреля 2018 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С. 206–208.
3. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Основные направления работы кафедры интенсивного обучения РКИ: опыт и перспективы развития // Обучение РКИ на современном этапе: традиции и инновации: материалы Круглого стола для преподавателей русского языка как иностранного в рамках проведения Урока-фестиваля русского языка иностранных студентов вузов России «Нас подружил Петербург» 17–18 апреля 2019 г. – Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 6–12.
4. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Учебник нового поколения на современном этапе обучения иностранцев русскому языку // Философский век. Альманах. Вып. 29. История университетского образования в России и международные традиции просвещения. Том 2. – СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005. – С. 249–254.

5. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Концептуальные основы и инновационные педагогические технологии преподавания русского языка как иностранного // «Critic». A Journal of the Centre of Russian Studies. Jawaharlal Nehru University.– 2017.– № 14. – С. 1–5.
6. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Традиции в России: вчера, сегодня, завтра: учебное пособие по русскому языку для иностранцев. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.– 350 с.
7. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л., Игошина О.А., Киселева М.С., Максимова О.В. Познаем русскую культуру: учебное пособие по русскому языку для иностранцев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.– 300 с.
8. Теремова Р.М. «Красуйся, град Петров»: лики Санкт-Петербурга: учебное пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык. – СПб.: Изд-во Северная звезда, 2016.– 270 с.
9. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Приглашаем к путешествию: пригороды Санкт-Петербурга. Ленинградская область: учебное пособие по русскому языку для иностранцев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.– 230 с.
10. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Человек и мир его общения: читаем, размышляем, дискутируем: учебное пособие по русскому языку для иностранцев. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013.– 157 с.
11. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Окно в мир русской речи. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. – Санкт-Петербург: Изд-во Борея, 2001.– 471 с.

Traineeship for foreign russian language teachers at Herzen university: experience and prospects

Teremova R.M., Gavrilova V.L., Maksimova O.V.
Herzen State Pedagogical University of Russia

The article considers the optimal organizational and methodological model of traineeship for foreign teachers of Russian, which is implemented within the framework of additional professional education at the Herzen state University. The training program for Russian language teachers in foreign countries was created with the use of interactive and communicative technologies, results of research projects of the Department intensive training in RCTS and accumulated methodological experience.

The program has an optimal educational and cognitive basis, which is oriented to different levels of Russian language proficiency, and takes into account the diverse professional and cognitive needs of trainees from different countries. This program includes the following disciplines: "Practical course of Russian as a foreign language", "Modern Russian culture", "Methods of teaching the Russian language and literature".

An important component of the program is the methodological component, which allows to demonstrate innovative teaching technologies and share the experience of teaching Russian as a foreign language with both Russian and foreign colleagues. The article

describes an additional professional training program focused on multi-aspect training.

The established system of traineeship at the Herzen state University not only promotes the further strengthening of the position of the Russian language and Russian education abroad, but also the spreading of advanced teaching experience of the University in the world educational space.

Keywords: traineeship, professional development program, pedagogical innovative technologies, interactive and communicative training mode.

References

1. Gavrilova V.L. The program of advanced training of foreign teachers in the conditions of the language environment: traditions and innovations // Russian literature in the scientific, cultural and educational space (to the 90th anniversary of the birth of Professor V.I. Maksimov: Materials of reports and messages of the XX1 international scientific and methodological conference 05 February 2016 – SPb.: SPGUTD, 2016. – S. 317–321.
2. Maksimova O.V. Teaching Russian as a foreign language based on Russian original songs // Language, culture, mentality: problems of studying in a foreign audience. Materials of reports and messages of the XVII International Scientific and Practical Conference on April 18–20, 2018 – SPb.: Publishing house of the RGPU named after A.I. Herzen, 2018. – S. 206–208.
3. Teremova R.M., Gavrilova V.L. The main areas of work of the Department of Intensive Education in Russian as a foreign language: experience and development prospects // Education in Russian as a foreign language at the present stage: traditions and innovations: materials of the Round Table for teachers of Russian as a foreign language within the framework of the Lesson-Festival of Russian for foreign students of Russian universities "Petersburg made us friends" April 17–18, 2019 – Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2019. – pp. 6–12.
4. Teremova R.M., Gavrilova V.L. A new generation textbook at the present stage of teaching Russian to foreigners // Philosophical age. Almanac. Issue 29. The history of university education in Russia and the international traditions of education. Volume 2. – St. Petersburg: St. Petersburg Center for the History of Ideas, 2005. – P. 249–254.
5. Teremova R.M., Gavrilova V.L. Conceptual foundations and innovative pedagogical technologies for teaching Russian as a foreign language // "Critic". A Journal of the Center of Russian Studies. Jawaharlal Nehru University.– 2017. – No. 14. – P. 1–5.
6. Teremova R.M., Gavrilova V.L. Traditions in Russia: yesterday, today, tomorrow: a textbook on the Russian language for foreigners. – St. Petersburg: Publishing house of the RGPU im. A.I. Herzen, 2007.– 350 p.
7. Teremova R.M., Gavrilova V.L., Igoshina O.A., Kiseleva M.S., Maksimova O.V. Let us learn Russian culture: a textbook on the Russian language for foreigners. – SPb.: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2006.– 300 p.
8. Teremova R.M. "Flaunt, city of Petrov": faces of St. Petersburg: a textbook on cultural linguistics for foreigners studying Russian. – SPb.: Severnaya Zvezda Publishing House, 2016.– 270 p.
9. Teremova R.M., Gavrilova V.L. We invite you to travel: the suburbs of St. Petersburg. Leningrad Region: Russian Language Study Guide for Foreigners. – SPb.: Publishing house of the RSPU im. A.I. Herzen, 2005.– 230 p.
10. Teremova R.M., Gavrilova V.L. Man and the world of his communication: we read, reflect, discuss: a textbook on the Russian language for foreigners. SPb.: Publishing house A.I. Herzen, 2013.– 157 p.
11. Teremova R.M., Gavrilova V.L. A window to the world of Russian speech. Textbook for the Russian language for foreigners. – St. Petersburg: Borey Publishing House, 2001.– 471 p.

История педагогического образования в Англии: реформы и инновации

Хуан Янань,

аспирант, факультет педагогического образования, ФГБОУ
ВО «Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова»
E-mail: 786735080@qq.com

Гасанова Рената Рауфовна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры истории и философии образования, зам.
декана факультета педагогического образования, ФГБОУ
ВО «Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова»
E-mail: renata_g@bk.ru

Статья посвящена проблеме становления педагогического образования в Англии, проводимым реформам и инновациям за последние 70 лет. За весь исторический период педагогическое образование в Англии сформировало многоступенчатую модель подготовки учителей, ориентированную на практическую составляющую обучения. Ориентация на студентов, достижение разнообразия подготовки учителей и студентов, содействие их личностному росту были предметом обучения на всех этапах развития вплоть до 80-х годов. Впоследствии английское образование также имело тенденцию стимулировать занятость на рынке труда. Все эти изменения видны по сменам названий национального департамента образования. Благодаря этим изменениям мы можем наблюдать изменения и в английской идеологии образования, превращающие образование во внешнюю и инструментальную роль. Обновление новой национальной учебной программы привело к тому, что педагогическое образование стало предметом государственного контроля. А начиная с начальной ИТЕ и заканчивая текущей ИТТ, педагогическое образование в Англии уделяет все больше внимания педагогической практике. Как бы то ни было, проведенные многолетние реформы и инновации английской системы образования представляют глобальную модель высшего образования и соответствуют высоким стандартам качества.

Ключевые слова: английская образовательная система, вуз, обучающийся, обучение, педагогический колледж, педагогическое образование, подготовка учителей, студент, реформы и инновации, университет, учебные программы, учитель, школа.

Становление педагогического образования в Англии, опиралось на многовековые исторические традиции обучения, а началось всё с создания системы педагогического образования в конце XVIII в. В 1836 г. появился первый британский педагогический колледж Глазго, а в 1840 г. первый английский педагогический колледж Бэтсли. Через накопленный опыт поколений, ещё спустя столетие, было создано местное государственное педагогическое училище. Наряду с изменениями в социальной сфере, под влиянием процессов экономики и культуры, курс реформ по развитию системы педагогического образования в Англии варьировался в зависимости от правящей партии.

Не углубляясь в английскую историю, хотя именно средневековые традиции университетского образования заложили основы подготовки педагогических кадров, а начиная с 1940-х г. проводились реформы по развитию и становлению педагогического образования, т.е. на протяжении 70-лет до наших дней. В конечном итоге создалась современная многоступенчатая модель обучения учителей, а также национальная система управления и оценки качества педагогического образования.

Сегодня подготовка педагогических кадров осуществляется в университетах, политехникумах и колледжах. В настоящее время в Англии не считая докторантуры, существует образовательная модель бакалавриата <Bachelor 3+1>, а также модель магистратуры <PGCE4+1>. Первая в основном предназначена для подготовки учителей начальной школы, а вторая – для подготовки учителей средней школы. Дипломы о высшем образовании и ученые степени уровня бакалавриата выдают и присваивают как колледжи, так и университеты.

Однако перечисленные учреждения хоть и различаются по сложившимся традициям обучения, предметным и структурным содержаниям, все они имеют ступенчатую систему с возможностью проведения исследований. Программы педагогического образования рассчитаны, так чтобы уделялось большое внимание практическому опыту студентов, которые сами предпочитают заниматься педагогической подготовкой, тренингами (teacher training), а не педагогическим академическим образованием (teacher education). В любом случае, первые два года отводятся базовым предметам, а вторые профилирующим направлениям. Предпочтительна становится программа смешанных занятий, включающая в себя 2–3 специализации. Предлагается широкий выбор модульных курсов, факультативных занятий для возможности получать и накапливать баллы, которые упрощают вы-

пускникам получение высокого профессионального уровня образования и степени. Существуют так называемые кредитные схемы, которые позволяют выбирать обучающимся собственный маршрут обучения, используя весь предыдущий накопленный опыт. Педагогическое образование в Англии сегодня становится широко популярным и распространенным явлением, перспективным направлением, однако оно имеет практические особенности. Стоит отметить, что высшие учебные заведения ведут контроль в течение года за работой выпускников в школе, а также обязаны привлекать к учебному процессу вуза талантливых учителей.

Реформу педагогического образования в Англии за последние 70 лет можно разделить на три этапа. Содержание обучения учителей начинается с самостоятельного выбора различных учреждений и школ, а в настоящее время с единого управления образованием и его оценки.

Изменение системы педагогического училища (40-ые г.- 70-ые г. в XX в.)

В начале XX в. Управления местными органами образования и частными педагогическими колледжами в Англии были в основном ответственны за педагогическое образование и обучение в педагогических колледжах при университетах, институтах, колледжах.

Педагогические колледжи проводили двухгодичные, трехлетние и четырехлетние занятия, в то время как подготовка учителей начальных классов в основном осуществлялась на базе двухгодичных классов педагогических колледжей. Обязательные дисциплины обучения в основном были: методика преподавания и практики, физиология (анатомия) здоровья, спорт, музыка, чтение, искусство и другие предметы. Есть также курсы по английскому языку, истории, географии, математике и естественных наук. Если студент планирует преподавать в средней школе, то он должен выбрать четыре курса дополнительно кроме обязательных дисциплин. Помимо этого, студенты должны пройти стажировку в начальной школе, аккредитованной Министерством образования, которая обычно длится 6–12 недель.

После Второй мировой войны для Англии стратегически важным и необходимым делом было возродить разрушенные отрасли. В докладе Макнейра, опубликованном в мае 1944 г., было сформулировано ряд проблем, связанных с педагогическим образованием в Англии. В то время, и были даны рекомендации, в том числе о необходимости реформирования учебной программы и системы педагогического образования: – о том, что педагогический колледж должен укреплять академические программы обучения для содействия развития личности и способностей обучающихся, а также расширять содержательно предметный контент и распространять его значимость по всем регионам страны. С тех пор учителя начальной школы обучаются в основном в педагогических коллед-

жах “региональной организации подготовки учителей”, также на двухлетней основе, как в основном и рекомендовано всей системой образования Англии.

В конце 1950-х г. начале 1960-х г. в университетах были открыты дисциплины психологии и социологии, а также курсы по развитию теории педагогики. В 1964 г. после доклада Роббинса правительство приняло рекомендацию о замене факультетов образования и местных колледжей образования на «колледж образования», а также о том, что лица, получившие квалификацию учителя, должны пройти четырехлетнюю программу подготовки бакалавриата в области образования (Bachelor of Education). Учебный план, теория обучения и учебные средства для бакалавриата в области образования должны быть одобрены Ученым Советом университета. Содержание обучения в основном включало в себя:

1. Основные курсы. Курсы высшего образования по личному выбору обучающегося и предметные курсы, которые планируется преподавать, что составляет 22% – 50% от общего времени учебного плана.

2. Теория педагогики, разделенная на обязательные дисциплины и по выбору, требующие минимум 33% от общего времени на четвертом курсе обучения.

3. Педагогические методы.

4. Педагогическая практика, как правило, требует от учеников 140 дней полудневного обучения в начальной и средней школе. На 4-м курсе бакалавриата по образованию изучаются основная научно-исследовательская программа и проводится формальная педагогическая стажировка.

За эти 30 лет педагогическое образование постепенно стабилизировалось. Обучение также состоит из начального двухлетнего обучения до четырехлетней программы, принятой системой образования и весь процесс обучения ориентирован от частичной практики к частичной академической теории. В связи с изменениями в системе и учебном плане количество и качество преподавателей в Англии в это время улучшились, и до начала 70-х г. преподавательская подготовка учителей состояла из четырех основных частей: педагогических, профессиональных, курсовых исследований и стажировок по основным академическим дисциплинам [4]. Именно с этого времени в области образования бакалавриат (Bachelor of Education) вошел в историю английской педагогической подготовки, которая продолжается и по сей день.

Реструктуризация педагогических учебных заведений (70 г.- 80 г. в XX в.)

В 1970-х г. консервативная партия выиграла всеобщие выборы, и развитие педагогического образования в Англии перешло на второй этап развития. В январе 1972 г. был опубликован доклад Джеймса, в котором рассказывается о содержании, структу-

ре и состоянии учащихся в педагогическом образовании в Англии. В то время, наряду с докладом появляется критика существующей системы педагогического образования:

- большинство теоретических исследований в учебных программах педагогического образования не имеют ничего общего с менее опытными студентами, что делает начальное обучение перегруженным;
- слишком широкий спектр дисциплин;
- путаница между индивидуальными учебными программами и профессиональными курсами студентов и многое другое.

После публикации доклада Джеймса и появившегося документа WHITE BOOK (белая книга) об образовании, правительство Англии приступило к реструктуризации педагогических учебных заведений. В основном это проявляется в реорганизации педагогического института и обучения учителей на рабочем месте. После того, как был обнародован документ об образовании, программы бакалавриата в области образования стали основной формой учебных программ для учителей в Англии. Образовательная программа бакалавриата стала состоять из трех и четырехлетней программы, включающей академическую подготовку, теорию образования и стажировку. Трехлетняя учебная программа структурирована с акцентом на адекватное использование научных знаний в преподавании, а не научных исследований. В конце 1970-х г. в магистратуре начали открывать направления подготовки учителей. Однолетняя программа PGCE в основном предназначалась для подготовки учителей средних школ. Кроме того, для студентов, не обязательно планирующих стать преподавателями, была создана программа сертификации высшего образования, рассчитанная на 2 года.

Начиная с 1930-х г., концепция обучения, ориентированная на детей, оказала большое влияние на программу педагогической подготовки. До 80-х годов в Англии не было единого стандарта содержания учебных программ для студентов, включая начальную среднюю школу. В то время учитель начальной и средней школы имел автономию и мог самостоятельно определять содержание и формы своего обучения. Учителя также поощрялись за стремление развивать педагогические инновации. Таким образом, учебные заведения для учителей также самонастраивались для разработки учебных планов и учителя самостоятельно могли выбирать школы для прохождения педагогической практики.

Однако в 1976 г. тогдашний премьер-министр лейбористов Джеймс Каллахан раскритиковал это образование. С этого времени английское Правительство осознала важность единого содержания обучения и, с тех пор стало управлять образованием и вмешиваться в содержание его программ. Таким образом, педагогическое образование постепенно переключилось на практическую составляющую всех дисциплин.

Управление содержанием государства и ориентирование на практику (после 80-х годов)

После 80-х годов правительство начало уделять внимание образованию, и многие люди стали считать, что курсы ITE в 70-х годах уделяли слишком мало внимания изучению предметных знаний, навыкам обучения в классах и чрезмерному приданию акцента на теории образования. В 1984 г. была создана аттестационная комиссия по педагогическому образованию (CATE), которая предложила, чтобы содержание педагогического образования включало в себя: 50% профессиональных курсов, остальные 50% курсов – должны были иметь 100 часов математики, 100 часов изучения английского языка и 100 дней практики в школе. Это означает постепенное исчезновение теоретической части образования (философии, психологии, истории, социологии) при подготовке педагогических кадров, а для учителей средних школ грамматика и арифметика становятся обязательными предметами обучения [7]. С этого периода общая тенденция педагогического образования все больше фокусируется на практике, и содержание учебной программы почти не соотносится к теоретической педагогике.

В 90-е годы правительство начало энергично контролировать педагогическое образование и расширило сферу высших учебных заведений. Оно определило содержание обучения (DFE, 1992, 1993), а затем установило стандарты для студентов, которые в основном отражаются в педагогической практике [3]. Студент, обучающийся в магистратуре в течение одного года, должен проходить стажировку в школе. Практический объём его занятий в школе должен составлять более 66% от общего времени обучения. А также студенты обязаны сдавать экзамены по грамматике и арифметике [2].

В 1997 г. началась реализация новой государственной программы педагогического образования, в которой подробно описывается содержание преподавания английского языка и математики в начальной школе (DfEE, 1997a). Национальные требования к обучению педагогическому образованию и содержанию учебных программ все больше и больше ориентируются на практику, и эта идея продолжает иметь место до настоящего времени в Англии.

Многоступенчатая подготовка учителей

После того, как появилось коалиционное правительство, то оно заявило, что будет использовать модель обучения под руководством школы (school-led), чтобы реформировать обучение учителей, особенно на основе маршрутов занятости (employment-based route), где школы нанимают учителей напрямую и организуют их курсы. Реформы в области подготовки и усовершенствования учителей упоминаются в документе THE IMPORTANCE OF TEACH (важность обучения), опубликованном в 2010 г. коалиционным правительством. В нём говорится о расширении программы TEACH FIRST (учить первым)

и открытию нескольких учебных заведений, в которых обучение детей, подготовка учителей и проведение исследований являются значимыми в качестве основных компетенций [6]. А также в том, что с 2012 г. сдача экзаменов по грамматике и арифметике является условием для участия в обучении подготовки педагогов и учителей, которое будет реализовываться в Англии.

На сегодняшних курсах PGCE две трети учебного времени требует прохождения практики в начальных и средних школах. Несмотря на то, что это программа магистратуры, в учебном плане нет четкого представления о том, что форма научного исследования обучения должна быть включена в учебную программу.

Выводы

После 70 лет реформ и инноваций, педагогическое образование в Англии, наконец, сформировало многоступенчатую модель подготовки учителей, ориентированную на практическую составляющую обучения. Ориентация на студентов, достижение разнообразия подготовки учителей и студентов, содействие их личностному росту были предметом обучения на всех этапах вплоть до 80-х годов в Англии. Впоследствии английское образование также имело тенденцию стимулировать занятость учителей на рынке труда. Все эти изменения видны по сменам названий национального департамента образования. В 1992 г. DES (Министерство образования и науки) стало DFE (Министерство образования), а в 1995 г. он был переименован в DfEE (Министерство образования и занятости), недавно изменившее название на DfES (Министерство образования и навыков). Благодаря этому изменению мы можем наблюдать изменения и в английской идеологии образования, превращающие образование во внешнюю и инструментальную роль [5]. Обнародование новой национальной учебной программы привело к тому, что педагогическое образование стало предметом государственного контроля. А начиная с начальной ITE и заканчивая текущей ITT, в педагогическом образовании в Англии все больше уделяется внимания – педагогической практике. «Очевидно, что последующие изменения в фундаментальных идеях построения высшего образования приведет к существенным изменениям в подготовке педагогических кадров, направленные на изменение ролей будущего преподавателя высшей школы» [1, с. 44]. Как бы то ни было, проведенные многолетние реформы и инновации английской системы образования представляют глобальную модель высшего образования и соответствуют высоким стандартам качества.

Литература

1. Гасанова Р. Р., Романова Е.А. Современные роли преподавателя вуза // Перспективы науки.– 2017.– № 12(99). – С. 42–45.

2. David Crook. Educational Studies And Teacher Education. British Journal of Educational Studies, ISSN0007–1005Vol.50, No.1, March2002, 57–75.
3. Geoff Whitty (1993) Education Reform and Teacher Education in England in the 1990s, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 19:4, 263–275.
4. Jean Murray & Rowena Passy (2014) Primary teacher education in England: 40 years on, Journal of Education for Teaching, 40:5, 492–506.
5. John Furlong (2013) Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher. Education in England, The Educational Forum, 77:1, 28–50.
6. Report: A framework of core content for initial teacher training (ITT) July 2016 <https://www.gov.uk/government/publications>
7. Valerie Halstead (2003) Teacher Education in England: Analysing change through scenario thinking, European Journal of Teacher Education, 26:1, 63–75.

History of teacher education in England: reform and innovation

Huang Yanan, Gasanova R.R.

Moscow State University named after M.V. Lomonosov

The article is devoted to the actual problem of the formation of teacher education in England, the ongoing reforms and innovations over the past 70 years. Over the entire historical period, teacher education in England has formed a multi-stage model of teacher training, focused on the practical component of training. Student orientation, achieving a variety of training for teachers and students, and promoting their personal growth were the subject of training at all stages of development until the 80's. Subsequently, English education also tended to stimulate employment in the labor market. All these changes are visible in the name changes of the national Department of education. Thanks to these changes, we can also observe changes in the Russian ideology of education, which turn education into an external and instrumental role. The publication of the new national curriculum has led to the fact that teacher education has become subject to state control. And from the initial ITE to the current ITT, teacher education in England pays more and more attention to teaching practice. In any case, the long-term reforms and innovations of the English education system represent a global model of higher education and meet high quality standards.

Keywords: English educational system, University, student, training, teacher training College, teacher education, teacher training, student, reform and innovation, University, curriculum, teacher, school.

References

1. Gasanova R.R., Romanova E.A. Modern roles of University teachers // Perspectives of science.– 2017.– № 12(99). – Pp. 42–45.
2. David Crook, Educational Studies And Teacher Education. British Journal of Educational Studies, ISSN0007–1005Vol.50, No.1, March2002, 57–75.
3. Geoff Whitty (1993) Education Reform and Teacher Education in England in the 1990s, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 19:4, 263–275.
4. Jean Murray & Rowena Passy (2014) Primary teacher education in England: 40 years on, Journal of Education for Teaching, 40:5, 492–506.
5. John Furlong (2013) Globalisation, Neoliberalism, and the Reform of Teacher. Education in England, The Educational Forum, 77:1, 28–50.
6. Report: A framework of core content for initial teacher training (ITT) July 2016 <https://www.gov.uk/government/publications>
7. Valerie Halstead (2003) Teacher Education in England: Analysing change through scenario thinking, European Journal of Teacher Education, 26:1, 63–75.

Концепция «Болонский процесс 2020» и международная практика российских студентов-реставраторов во Флоренции (Италия)

Девель Людмила Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
E-mail: miladevel@gmail.com

Кириллова Наталия Константиновна,

кандидат технических наук, кафедра реставрации и экспертизы объектов культуры, Санкт-Петербургский государственный институт культуры
E-mail: natakirillova61@mail.ru

Тимашков Алексей Юрьевич,

кандидат искусствоведения, кафедра английского языка, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
E-mail: timashkov@gmail.com

Отечественные ученые проявляют интерес к проблематике академической мобильности, которая обеспечивает доступность, качество и эффективность образования и является важным инструментом создания глобального образовательного пространства и мобильности человеческого капитала. Образование и наука в России широко открыты контактам с зарубежными партнерами. «Концепция «Болонский процесс 2020 европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» по плану предусматривает участие 20% студентов и преподавателей в учебном процессе и стажировках за рубежом. В публикации показаны особенности исходящей академической мобильности участников из РФ, какой интерес представители высшего образования проявляется к вопросу помимо государственной поддержки, какую пользу приносит такой вид деятельности, прежде всего, реставраторам при прохождении стажировок-семинаров во Флоренции («столице Возрождения») в Италии. В исследовании применялись описательный, сравнительно-сопоставительный методы, методы наблюдения, анкетирования, данные, полученные по грантам. Концепция «Болонский процесс 2020 европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» направлена на становление специалиста. Профессиональный диалог в процессе общего международного обмена опытом российских участников позволяет развивать навыки международного профессионального диалога, идентифицировать преимущества отечественной традиции и обогатить существующую практику работы и обучения реставраторов на уровне презентации мировых стандартов, позволяет взглянуть намного шире в своих многосторонних проявлениях на богатство культурного наследия.

Ключевые слова Болонский процесс 2020, академическая выездная мобильность, реставраторы, историко-культурное наследие, совершенствование профессиональных навыков и навыков профессиональной коммуникации в международном контексте за рубежом

В публикации использованы данные исследований по грантам – проект № 18–29–15043 Российского фонда фундаментальных исследований; проект № 11–16–18003а/У Российского гуманитарного научного фонда «Исследования поликультурного образования студентов университетов Удмуртии».

Введение. Академическая мобильность играет важную роль в становлении специалиста, как отмечается исследователями. Богатая англо-русская лексикография способствует овладению английским языком международного общения [1–5]. В 2020 году, по крайней мере, 20% выпускников европейских вузов должны были бы пройти обучение или практику за рубежом согласно концепции «Болонский процесс 2020 европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» [6]. В Европе действует программа Эразмус (*англ. Erasmus*) – это не только имя голландского философа, Эразма Роттердамского, работавшего во многих странах мира, а также бэкроним (или обратная аббревиатура), расшифровываемый как «Схема действия европейского сообщества для повышения мобильности студентов университетов» (*англ. European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*). Цель настоящей статьи уточнить преодолимость языкового и межкультурного барьера реставраторами и представителями других профессиональных сообществ путем анализа актуальности и эффективности реального опыта краткосрочной исходящей академической мобильности российских студентов и преподавателей в процессе участия в семинарах во Флоренции (Италия).

В контексте глобализации, образование и наука в России широко открыты контактам с зарубежными партнерами. Исходящая академическая мобильность по официальной статистике Министерства науки и высшего образования РФ, в целом не высока, конкретно в Италию по государственной линии составляет 15–16 студентов в 2014, 2015, 2016 [7–11].

Решение вопросов сохранения и реставрации мирового историко-культурного наследия в Италии представляет настолько большой профессиональный интерес для студентов и профессорско-преподавательского состава России, что участники готовы сами нести расходы. Во Флоренции в образовательных реставрационных центрах русский язык привлекается в ряде случаев для работы (см. сайт одного из таких учебных заведений) [12], так как он востребован.

Италия проводит особую политику в сфере сохранения историко-культурного наследия [13, 14]. В области широко востребованной реставрации живописи предлагается, например, обучение по следующей программе (программы представлены на сайте на русском языке):

Программа курса по реставрации картин

- Реставрация и изучение картины.

- Презентация материалов и техник.
- Введение в техники очистки картин на холстах.
- Практические занятия по подготовке материалов по традиционным технологиям (холст и дерево).
- Техники по укреплению.
- Техники натяжки и перетяжки.
- Техники восстановления утраченных мест в живописи: применение техник восстановления утраченных мест в живописи (выбор цвета и восстановление с применением различных материалов (темперы и лаки).
- Лакировка.

Методика. В данном случае применялись в основном описательный, сравнительно-сопоставительный методы, методы наблюдения, анкетирования.

Здесь рассматривается один из популярных форматов международных проектов сотрудничества – краткосрочный на одну неделю международный семинар/мастерская/мастер-класс за свой счет (см Табл. 1). Участники данной программы семинаров из РФ, Польши, Белоруссии, Италии, Германии, Азербайджана выбирают такой формат как отличную возможность побывать во Флоренции – «столице Возрождения» и при этом преодолеть языковой, социокультурный и психологический барьеры, получить возможность пройти профессиональную практику и получить в итоге международное свидетельство при этом за сравнительно небольшие деньги. В процессе обучения реставрационной деятельности большое значение имеет знакомство с международным опытом в рамках профессионального диалога с использованием эффективных специальных и лингвистических ресурсов [1; 5]. Такому взаимодействию активно способствуют сегодня Фонд Ромуальдо дель Бьянко, Институт Жизнь вне туризма (англ. *Life beyond tourism*), Институт искусства и реставрации во Флоренции и др. [15; 16].

Таблица 1. Участие в семинарах института «Жизнь Вне Туризма» (Италия) с указанием количества участников по годам и выпускам

Год	Выпуск 1	Выпуск 2	Выпуск 3
2015	42		
2017		56	
2019			7

Институт искусства и реставрации, группа Палаццо Спинелли (Палаццо Спинелли) – основное учебное реставрационное заведение из ряда подобных во Флоренции и второе по значимости в Италии – было открыто в 1978 году. Ассоциация некоммерческих организаций Палаццо Спинелли была основана в 1998 году. Она осуществляет проекты в сотрудничестве с государственными органами и частными компаниями, такими как Европейская комиссия, ЮНЕСКО и МИД Италии. Палаццо Спинелли является членом Совета европейской лиги институтов искусств (Совет), базирую-

щегося в Амстердаме. Совет играет ведущую роль среди учреждений-членов, работающих в области сохранения и восстановления историко-культурного наследия. Он образует крупнейшую сеть учреждений изобразительного и прикладного искусства в Европе и насчитывает более 400 членов, которые привлекают более 350000 студентов.

В настоящее время Институт занимает площадь более 2000 м², отданных под лаборатории, специализированные под различные отрасли реставрации (станковая живопись; фрески; каменные, металлические, керамические изделия; мозаика; бумага; изделия из стекла; археологические находки; декоративная штукатурка; лепнина). Помимо вышеуказанных помещений Институт располагает мультимедийными аудиториями, кабинетами информатики, специализированной библиотекой, исследовательским центром, а также центром каталогизации, веб-офисом, и рядом реставрационных площадок, как во Флоренции, так и в других городах Италии.

Это высококвалифицированный, современный образовательный и научный центр в области реставрации и сохранения культурного наследия международного класса. Здесь проходят курсы стажировки представители ведущих музеев не только Италии [15].

Курсы в Палаццо Спинелли

- Восстановление археологических артефактов, керамики и стекла
- Восстановление бумаги
- Восстановление камня и мозаики
- Восстановление фресок
- Мастера в выставочном и музейном дизайне
- Мастера интегрированных технологий культурного наследия
- Мастера по управлению событиями
- Мастера управления культурными и художественными мероприятиями
- Мастера управления культурным наследием
- Реставрация картин на холсте и дереве

Целью экскурсии в реставрационные мастерские института было знакомство с приемами и практическими методиками консервации и реставрации станковой живописи, преимущественно масляной на холстяной основе.

Памятники истории и искусства, попадающие на стол студента-реставратора, происходят из музейных фондов и имеют древнюю и богатую историю и высокую художественную ценность. Многие произведения датируются периодом 15–16 веков. Студенты института оттачивают практические навыки на занятиях копированием, изучая методику создания художественного произведения. В отличие от петербургской школы за основу может быть взята любая понравившаяся репродукция: от академического портрета до фотографии животного или пейзажа. Размер копий не превышает размера альбомного листа. Задача обучающегося наи-

более точно воспроизвести цвет и форму образца. Кроме, собственно, копирования, студенты учатся правильно наносить реставрационные тонирующие в разных их вариациях, для чего выполняют специальные упражнения.

Здесь анализируется опыт участия в подобных проектах российских студентов и представителей профессорско-преподавательского состава, занимающихся, прежде всего, реставрацией на кафедре реставрации и экспертизы объектов культуры Санкт-Петербургского государственного института культуры под руководством доцента Н.К. Кирилловой, заведующего кафедрой, доцента П.Г. Лисицына. А также занимающихся лингвистикой, переводом, педагогикой, социологией, музееведением из ряда других ВУЗов Санкт-Петербурга, Кемерово, Владивостока, Новосибирска.

Результаты. Международная программа семинаров 2015–2019 гг. по вопросам обмена опытом в области искусствоведения/реставрации важна как для преподавателей, так и для студентов, чтобы иметь возможность *in situ* проследить реализацию основных нюансов и принципов реставрации, а также обменяться знаниями в процессе посещения реставрационных мастерских, объектов культурного наследия, воспользоваться необходимыми ресурсами [3; 4; 5] и т.п.

Отмечено по результатам анкетирования. Анкетирование проводилось после каждого выпуска семинаров. Приведем характерные результаты.

- развитие навыков коммуникации (на английском или для итальянцев на русском языке соответственно) – 90%;
- практика межкультурной коммуникации – 75%;
- практика применения информационных технологий на английском языке – 82%;
- самостоятельность, включая профессиональную деятельность на английском языке – 78%;
- интерес к проблематике историко-культурного наследия – 89%;
- удовлетворение общими результатами стажировки – 95%

В целом положительный общий результат, высокие процентные показатели и удовлетворение от прохождения семинара в Италии укрепляет интерес реставраторов к данному виду работы, позволяет преодолевать изолированность, самоутвердиться в навыках коммуникации на английском на профессиональные темы в международном контексте за рубежом.

Выработка навыков. В рамках программы, например, в 2019 г. во Флоренции Петербургские участники-реставраторы обсудили вопросы, касающиеся истории и принципов реставрации в Италии, получили возможность на деле увидеть их реализацию. Отмечены следующие улучшения навыков коммуникационного взаимодействия:

- когнитивно-концептуальные навыки, то есть анализа языка и речевого поведения коммуникантов; понимание различий систем ценностей, проявляющихся в межкультурной коммуникации в международном контексте на английском языке;

- навыки социального взаимодействия, то есть понимание уместности ассертивности, трактовок высказываний, структурирование взаимоотношений коммуникантов;
- аналитические навыки, то есть способность анализировать, идентифицировать и применять мозаику вербальной и невербальной информации в межкультурном контексте, структурные компоненты, оценивать перемены;
- навыки анализа он-лайн ресурсов и убедительное применение в презентациях для зарубежной аудитории.

Основные наблюдения руководителя. В рамках обмена опытом у студентов формируются профессиональные навыки:

- копирования, методика которого отличается от принятой Санкт-Петербургской школы: за основу берется любая понравившаяся репродукция;
- нанесение реставрационной тонирующей в разных вариациях после специальных подготовительных упражнений;
- освоение приемов и практических методик консервации и реставрации станковой живописи и мн. др.

В ходе ознакомления с зарубежным опытом позиционируются плюсы и минусы отечественных традиций, по возможности конкретизируется практика применяемых материалов и технологий. В процессе обмена опытом благодаря содержанию семинаров осуществлялись:

- экскурсии в реставрационные мастерские станковой живописи, преимущественно на масляной основе, а также в реставрационные лаборатории, специализированные под различные отрасли реставрации;
- знакомство с библиотечным фондом и реставрационными площадками Италии;
- посещение музея-мастерской обработки камней в традициях рода Медичи и создания Флорентийской мозаики и мн. др.

Выводы. Подобные программы обеспечивают научно-практические синергетические результаты в аспекте консервации, реставрации историко-культурного наследия, совершенствовании идей презентации, что способствует преодолению языковых барьеров, когда предметно-языковая интеграция способствует профессиональному диалогу, обучению терминологии, развитию компетенций в контексте мультикультурного умного путешествия. Такой подход помогает распространению положительного опыта, способствует «культурной обстановке» через умное путешествие и диалогу на благо планеты, в которой мы все живем.

Ничто не заменит реального прикосновения к историко-культурному наследию и непосредственного общения с профессионалами – представителями другой традиции, в данном случае реставрации. Отметим, что общение в контексте проблематики сохранения и реставрации мирового историко-культурного наследия благожелатель-

но для участников-представителей многих профессий, содействует общему кругозору и образованию и, в конечном счете, социальной мобильности [17; 18].

Академическая мобильность способствует профессиональному развитию специалиста и его определению с работой. Концепция «Болонский процесс 2020 европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» направлена на становление специалиста. Приведенные данные дополняют выводы в существующих публикациях. Профессиональный диалог в процессе международного обмена опытом российских участников-реставраторов и представителей других названных выше специальностей позволяет развивать навыки международного профессионального диалога, идентифицировать преимущества отечественной традиции и обогатить существующую практику работы и обучения реставраторов на уровне презентации мировых стандартов, позволяет взглянуть намного шире на богатство в своих многосторонних проявлениях культурного наследия.

Благодарности. В публикации использованы данные исследований по грантам – проект № 18–29–15043 Российского фонда фундаментальных исследований; проект № 11–16–18003а/У Российского гуманитарного научного фонда «Исследования поликультурного образования студентов университетов Удмуртии».

Литература

1. Безуглова, Н.П. Идентичность и глобальное культурное пространство / Н.П. Безуглова // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств.– 2016.– № 4 (23). – С. 32–36.
2. The Essential, Objective and Functional Characteristics of the Students' Academic Mobility in Higher Education Review of European Studies; Vol. 7, No. 3; 2015 Canadian Center of Science and Education DOI:10.5539/res.v7n3p335 (20.05.2020)
3. Девель, Л.А. Лексикографическая поддержка международного сотрудничества в сфере сохранения культурного наследия (реставрация) / Л. А Девель // Вестник Костромского государственного университета.– 2016.– № 2. – С. 161–165.
4. Девель Л.А., Лисицын П.Г. Развитие межкультурной иноязычной и профессиональной компетенции через межкультурный диалог молодежи (Россия – Италия) // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. Материалы международной школы-конференции. Санкт-Петербург – СПбГТУ, 2017. С. 37–39.
5. Devel L.A. Russian World Cultural Heritage Preservation Dictionary (Project) Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. V. 8. № 10. P. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.60.069> (20.05.2020)
6. Болонский процесс 2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://bolonskiy-protsess-2020-evropeyskoe-prostranstvo-v-sshego-obrazovaniya-v-novom-desyatiletii-kommyunike-konferentsii-evropeyskih-ministrov-otvetstvenn-h-za-v-sshee-obrazovanie-leven-luven-la-nev-28-29-aprelya-2009.pdf> (19.05.2020)
7. Россия в Европейском пространстве высшего образования / Артамоновой Ю.Д., Демчука А.Л., Караваевой Е.В., Муравьевой А.А. Москва: изд-во МГУ, 2015. 64 с.
8. Программа исходящей академической мобильности. Министерство науки и высшего образования РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://im.interphysica.su/> (20.05.2020)
9. Новые векторы миграции на Евразийском пространстве. Серия «Демография. Социология. Экономика» /Ред. С.В. Рязанцев. Т. 1, вып. 1. М.: Экон-информ, 2015. 243 с.
10. Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе. Методическое пособие для студентов. СПб.: изд-во РГПУ. 2007. 55 с.
11. Рязанцев С. В., Ростовская Т.К., Скоробогатова В.И., Безвербный В.А. Международная академическая мобильность в России: Тенденции, виды, государственное стимулирование // Экономика региона. 2019. Т. 15, вып. 2. С. 420–435. doi 10.17059/2019-2-9
12. Школа итальянского языка и культуры [Электронный ресурс]. URL: <https://www.centromachiavelli.it/ru/arts-and-crafts/painting-restoration-course.ru.php> (20.05.2020)
13. Боголюбова Н. М., Николаева Ю.В. Охрана культурного наследия: международный и российский опыт Вестник СПбГУКИ · № 4 (21) декабрь · 2014 С. 6–13.
14. Миронова Т.Н. Сохранение культурного и природного наследия как главная черта культурной политики стран Европейского региона: Италия // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 41–48.
15. Academic courses. Palazzo Spinelli Group [Электронный ресурс]. URL: <https://www.academiccourses.ru/%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%8B/Italiya/Palazzo-Spinelli-Group/> (20.04.2020).
16. Life Beyond Tourism. The Life Beyond Tourism Travel to Dialogue Movement. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lifebeyondtourism.org/> (20.05.2020).
17. Khanmurzina, R. R., Sinitzyn, O. V., Kaviyev, A. F., Burdukovskaya, E. A., & Lebedeva, I.V. Practical Recommendations for Optimizing the Process of Formation and Development of Academic Mobility of Students in Higher Educational Institutions of Russia. Review of European Studies, 7(1), 2015. P. 41–45. DOI:10.5539/res.v7n1p41(20.05.2020).

18. Popova N., Tretyakova G., Devel L. The Issues of Cultural Heritage Conservation in Polycultural Education. Proceedings of ICERI2019 Conference 11th-13th November 2019, Seville, Spain. P. 5761–5768. DOI:10.21125/ICERI.2019.2381(20.05.2020).

“The Bologna process 2020” and international workshops for Russian students-restorers in Florence (Italy)

Devel L.A., Kirillova N.K., Timashkov A. Yu.

Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences, Saint-Petersburg State University of Culture

Academic mobility is a subject of interest for Russian academics as it enhances accessibility, quality and effectiveness of education and is an important tool for creating a global educational area and for supporting mobility of human capital. “The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade” concept suggests 20% participation of students and higher school staff in academic mobility. Mobility is important for personal development and employment. International professional dialogue *in situ* has always been important as it helps to enlarge the degree of cultural heritage awareness and extend the scale of conservation, preservation, restoration work. Special attention is in the given case paid to the description of the skills development nomenclature and to the list of the visits and excursions for the culture/arts, conservation/restoration students and experts during the International Programmes in Italy organized by the Romualdo Del Bianco Foundation in 2015–2019. This publication submits the description of the questionnaire survey results, list of the professional communication and skills development and of the workshop leader’s observations. Provisions of this article can be useful to the academic staff of higher educational institutions, to the staff of the university centers of academic mobility as well as the employees of the university international departments in the development of international cooperation and academic mobility of the students

keywords academic outgoing mobility, Bologna process 2020, professional communication and skills development, international context abroad, international programmes, restorers, cultural heritage

References

1. Bezuglova, N.P. Identity and global cultural space / N.P. Bezuglova // Culture and education: scientific and informational journal of universities of culture and arts.– 2016. – No. 4 (23). – S. 32–36.
2. The Essential, Objective and Functional Characteristics of the Students’ Academic Mobility in Higher Education Review of European Studies; Vol. 7, No. 3; 2015 Canadian Center of Science and Education DOI: 10.5539 / res.v7n3p335 (20.05.2020)
3. Devel, LA Lexicographic support of international cooperation in the field of preservation of cultural heritage (restoration) / L. A Devel // Bulletin of the Kostroma State University.– 2016. – No. 2. – S. 161–165.
4. Devel L.A., Lisitsyn P.G. Development of intercultural foreign language and professional competence through intercultural

dialogue of youth (Russia – Italy) // Innovative ideas and approaches to integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in the higher education system. Materials of the international school-conference. Saint-Petersburg – SPbSU, 2017.S. 37–39.

5. Devel L.A. Russian World Cultural Heritage Preservation Dictionary (Project) Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. V. 8. No. 10. P. 72–86. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.60.069> (20.05.2020)
6. Bologna Process 2020 [Electronic resource]. URL: <http://bolon-skiy-protsess-2020-evropeyskoe-prostranstvo-v-sshago-obrazovaniya-v-novom-desyatiletii-kommyunike-konferentsii-evropeyskih-ministrov-otvetstvenn-h-za-v-lezov-ssanie-obraven-luven-la-nev-28–29-aprelya-2009.pdf> (19.05.2020)
7. Russia in the European Higher Education Area / Artamonova Y.D., Demchuka A.L., Karavaeva E.V., Muravyova A.A. Moscow: publishing house of Moscow State University, 2015.64 p.
8. Program of outgoing academic mobility. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. [Electronic resource]. URL: <http://im.interphysica.ru/> (20.05.2020)
9. New vectors of migration in the Eurasian space. Series “Demography. Sociology. Economy «/ Ed. S.V. Ryazantsev. Vol. 1, no. 1.M.: Econ-inform, 2015.243 p.
10. Bogoslovsky V.I., Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Academic mobility: implementation in the Bologna process. Methodical manual for students. SPb.: publishing house of the Russian State Pedagogical University. 2007.55 p.
11. Ryazantsev S.V., Rostovskaya T.K., Skorobogatova V.I., Bezverbny V.A. International academic mobility in Russia: trends, types, government incentives // Economy of the region. 2019. Vol. 15, no. 2.S. 420–435. doi 10.17059 / 2019–2–9
12. School of the Italian language and culture [Electronic resource]. URL: <https://www.centromachiavelli.it/ru/arts-and-crafts/painting-restoration-course.ru.php> (20.05.2020)
13. Bogolyubova N.M., Nikolaeva Yu.V. Protection of cultural heritage: international and Russian experience Vestnik SPbGUKI . № 4 (21) December · 2014 pp. 6–13.
14. Mironova T.N. Preservation of cultural and natural heritage as the main feature of the cultural policy of the countries of the European region: Italy // Knowledge. Understanding. Skill. 2009. No. 2. S. 41–48.
15. Academic courses. Palazzo Spinelli Group [Electronic resource]. URL: <https://www.academiccourses.ru/%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%8B/> Italiya / Palazzo-Spinelli-Group / (20.04.2020).
16. Life Beyond Tourism. The Life Beyond Tourism Travel to Dialogue Movement. [Electronic resource]. URL: <https://www.life-beyondtourism.org/> (05/20/2020).
17. Khanmurzina, R. R., Sinitzyn, O. V., Kaviyev, A. F., Burdukovskaya, E. A., & Lebedeva, I.V. Practical Recommendations for Optimizing the Process of Formation and Development of Academic Mobility of Students in Higher Educational Institutions of Russia. Review of European Studies, 7 (1), 2015. P. 41–45. DOI: 10.5539 / res.v7n1p41 (20.05.2020).
18. Popova N., Tretyakova G., Devel L. The Issues of Cultural Heritage Conservation in Polycultural Education. Proceedings of ICERI2019 Conference 11th-13th November 2019, Seville, Spain. P. 5761–5768. DOI: 10.21125 / ICERI.2019.2381 (20.05.2020).

Социокультурная среда как условие успешной социализации студентов (на примере Сибирского федерального университета)

Туктарова Равиля Расимовна,

аспирант, ФГБОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
E-mail: tuktarova-ravily@mail.ru

Данная статья посвящена актуальным проблемам социализации студентов в высших учебных заведениях. Целью исследования является определение критериев, механизмов, факторов успешной социализации студентов в социокультурной среде высших учебных заведений.

В основе статьи проанализированы подходы к изучению социализации личности в философских, педагогических и других науках, рассмотрено понятие социализации в различных аспектах наук. Рассмотрен новый вид социализации через интернет-пространство – киберсоциализация. Проведя анализ исследований, в области критериев успешной социализации, автор предлагает свою систему оценки успешной социализации в социокультурной среде университета.

Проведен анализ исследований социализации личности в высших учебных заведениях России, в том числе в Сибирском Федеральном университете. Выявлены проблемы социализации студентов в высших учебных заведениях и пути решения данных проблем. Определены условия успешной социализации личности в социокультурной среде.

Проанализирована социокультурная среда Сибирского Федерального университета, которая основывается на признании за каждым студентом права выбора собственного пути развития через альтернативные формы обучения и внеучебной деятельности, где социокультурная среда является основой для формирования решений по усилению социализирующей роли университета, определением критериев социализированности, механизмов, закономерностей, этапов успешности социализации студентов в образовательном пространстве.

Ключевые слова: социализация, высшие учебные заведения, студенты, киберсоциализация, социокультурная среда, критерии оценки социализации, внеучебная деятельность, уровень социализированности, Сибирский федеральный университет.

Процессы социализации все больше привлекают внимание ученых и практиков философских и социально-педагогических наук. Мы живем в мире, где изменения с невиданной ранее скоростью ежедневно вносят корректировки в окружающую нас реальность. В современном мире все меняется – миграция, смена профессий, глобальная цифровизация, развитие технологий, преобразования в экономике и социально-культурной сфере. Все что происходит в мире, влияет на различные сферы жизнедеятельности личности. Что нас ждет впереди, как будет выглядеть экономика через 10–20 лет, с какой скоростью начнут происходить изменения в тех или иных индустриях, как адаптироваться к этим скоростям? Мир меняется, в связи с этим меняются и факторы социализации, проблемы социализации человека приобретают новую актуальность.

Мир меняется, меняется и общество, которому свойственен комплекс общественных значимых черт членов общества как носителей конкретного типа социальности. Ковалева И.А. рассматривая личность через объектно-субъектный подход в обществе, пишет, что личность включает в себя социально-значимые черты сообщества и индивидуальные черты, что на человека оказывает влияние социальная среда, что личность создает и меняет социальную среду и самого себя [4 с. 49].

В быстро меняющемся мире стоит вопрос перед высшими образовательными организациями о подготовке специалистов высшего звена, конкурентно способных профессионалов, высококвалифицированных, активных, социально мобильных, готовых быстро социализироваться в соответствии с потребностями общества, государства.

На сегодняшний день многие ученые успешно работают с проблемой социализации студентов, но вместе с тем, в современной науке слабо разработанным является вопрос и о критериях оценки условий социализации студентов в высших учебных заведениях. Исследование структурных характеристик социализации субъектов представляет большой интерес, поскольку дает возможность определить механизмы и закономерности, уровни социализации студентов.

Целью исследования является определение критериев, механизмов, факторов успешной социализации студентов в высших учебных заведениях.

Существует много вариантов определения социализации И.С. Кон, У. Бронфенбреннер, А.В. Мудрик, П.Д. Павленок, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж.Г. Мид, Ч.Х. Кули и др., – все они рас-

смаатривают социализацию как процесс, процесс вхождения в социальную среду, в которой личность овладевает социальными нормами, правилами, ценностями, на основании которых формируются социально важные черты личности.

Понятие «социализация» берет свое начало в политэкономии, а применительно к развитию человека стало применяться в XIX веке благодаря Ф.Г. Гиддингу, американский социолог, его работе «Теория социализации», 1887 год, он социализацию представляет как «развитие социальной природы или характера индивида, подготовку человеческого материала к социальной жизни» [10]. На рубеже XIX–XX вв., представления о становлении личности индивида в процессе взаимодействия с социумом рассмотрены З. Фрейдом, Ж. Пиаже, Э. Дюркгеймом и другими авторами.

Э. Дюркгейм, французский социолог, отмечал, что любое общество формирует человека в соответствии с имеющимися у него универсальными идеалами – нравственными, интеллектуальными, физическими [10].

Рассматривая человека как объект социализации, американский социолог Т. Парсонс, считал, что социализация направлена на формирование у личности «новичков», входящие в сообщество, чувства лояльности и преданности по отношению к социальной системе. [11].

Дж.Г. Мид обратил внимание на то, что человек являясь как объектом, так и субъектом социализации, становится полноценным членом общества, осваивает социальные нормы, культурные ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией. Развивая объектно-субъектный подход, У.М. Уэнтворт, американский ученый, рассматривал социализацию как интеракцию, в процессе которой личность и общество «взаимопроникают», определил, что индивид в процессе социализации становится в обществе полноценным участником [11].

А.В. Мудрик, опираясь на субъект-субъектный подход, рассматривал социализацию как вхождение человека в общество в процессе развития во взаимодействии с окружающими его миром [6 с. 13].

К середине XX века социализация выделилась в междисциплинарную область исследования. На сегодняшний день проблемы социализации изучаются философией, педагогикой, психологией, социологией, историей и этнографией, и другими науками.

В философии проблемы социализации личности, рассматривались М. Вебером, Ф. Гиддинсом, Э. Дюркгеймом, З. Фрейдом, П. Бергером, Т. Лукманом, Р. Мертоном, Т. Парсонсом, П. Сорокиным, Э. Фроммом, Ю. Хабермасом, П. Штомпки, Э. Эриксеном, В.М. Бехтеревым, и другими учеными.

Современные российские ученые А.А. Алексеев, Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Н.П. Бехтерев, В.А. Богданов, Л.И. Божович, И.А. Донцов, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский и дру-

гие рассматривали социализацию личности через психологический аспект.

Социализация через исследования когнитивных процессов, коммуникативных качеств, защитных механизмов и т.д. на разных этапах жизненного цикла человек была рассмотрена Л.С. Выготским, В.П. Зинченко, В.В. Давыдовым, А. Парком, Дж. Кольмана, Б. Скиннером, У. Бронфенбреннером, Г. Тардом, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинским, А.В Мудриком., И.С. Коном, О.С. Газманом, К. Роджерс; У.М. Уэнтворт, Дж. Мидом, Ч. Кули, Г. Блумером и другие.

В своих трудах Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, М. Вебер, О. Конт, Г. Спенсер и другие ученые исследовали процессы социализации в макросистеме общества, их отношение с общественной структурой, системой социальных отношений и институтами социализации.

Историческое изучение процессов социализации в разных обществах и культурах рассмотрены Е.П. Белинской, В.А. Тихомандрицкой, С.И. Розумом, М.В. Ромма и другими.

Мудрик В.А. отмечал, что исследование проблем социализации в междисциплинарной области полезно и необходимо всем специалистам, которые исследуют социальные процессы формирования личности на протяжении всего жизненного цикла, что оно имеет особое значение в педагогике, и которая представлена лишь в монографии И.С. Кона «Ребенок и общество», 1988. [6 с. 15].

И.С. Кон рассматривал социализацию через процесс усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого формируется конкретная личность. Этот процесс не рассматривает непосредственное взаимодействие индивидов. Любой индивид занимает большое количество позиций, которые взаимосвязаны, различаются по значению, определенности и другим признакам. Он отмечал, что каждый индивид осваивает свою индивидуальную социальную роль как функцию, свой образ поведения. [5].

С.И. Розума предложил рассматривать процесс социализации как развитие индивида в качестве социального существа, на которого влияют совокупность социальных факторов, социальная среда, которая включает в себя воспитание, обучение, подготовку к социальным отношениям, овладение нормами, ценностями, культурой общества, в которой он социализируется. [13 стр.19].

Тугуз Ф.К. рассматривая исследование процесса социализации в междисциплинарном подходе пишет, что данный подход выделяет и разделяет содержательную (личностное достояние и образование) и функциональную (социально-психологические механизмы) направления, которые взаимосвязаны.[12].

С каждым годом внимание ученых к исследованию сущности социализации личности возрастает. О.С. Газман представил идею воспитания через актуализацию целей и задач, З.А. Малькова, Л.И. Новикова исследовали развитие и воспитание личности в различных сферах микросреды;

В.Г. Бочарова предложила рассматривать социализацию через актуализацию социального воспитания учащихся, Розум С.И. рассматривал развитие личности в условиях социального окружения.

Нельзя не отметить, что в век высоких цифровых технологий в жизни современного человека немаловажную роль играют компьютер, различные гаджеты; общение в социальных сетях, чатах и других интернет-ресурсах стало нормой современного человека.

Глобализация цифровизации позволяет сокращать разрывы между уровнями социально-экономического роста разных стран, давая возможность осуществлять обмен знаниями и опытом, активизируя диалог между культурами [8 с. 5]. И все это ведет к новой форме социализации – киберсоциализация. Изучением проблемы киберсоциализации занимается В.А. Плешаков. В 2005 г. им было сформулировано и введено новое понятие «киберсоциализация» как особый вид социализации. Он рассматривал процесс социализации в киберпространстве через качественные изменения структуры самосознания и потребностно-мотивационные сферы личности, которые происходят под влиянием цифровизации [8 с. 11].

В.А. Плешаков представил модель киберсоциализации личности как объекта и субъекта, где киберпространство влияет на жизнедеятельность и удовлетворение личностных потребностей, как жертвы негативных последствий и неблагоприятных условий киберсоциализации.[8 с. 17].

Он указывает на важность киберсоциализации личности, что в киберпространстве личность имеет доступность, свободу самовыражения, высказывание своих взглядов и позиций, нахождение единомышленников и т.д.

Рассматривая различные исследования социализации учеными, хочется обратить внимание на то, что все они определяют социализацию личности как процесс по освоению норм общества, ценностей и т.д. В результатах исследования социализации российские ученые пришли к выводу, что в успехе социализации играет большую роль сформированность ценностных ориентаций и установок.

Возникает вопрос, как оценить результат успешной социализации и какие критерии необходимы, для определения уровня социализированности студентов. На сегодняшний день с определением критериев успешной социализации нет единого мнения, как среди российских, так и зарубежных ученых.

Проанализировав работы зарубежных ученых А.С. Волович, предложила общий вариант определения социализированности – сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом.

С.Н. Макарова проанализировала основные подходы по оценке результатов социализации личности отечественных и зарубежных ученых и предложила свой подход к оценке социализированности через освоение профессиональных норм, цен-

ностей, трансформацию их в личные, сформированности установок и претворение в жизнь определенных ролей, выработки моделей возможного поведения в профессиональной сфере, сформированности свойств социально-профессиональной мобильности, конкурентоспособности и профессиональной компетентности, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, активное участие в процессе социализации.

Критерии успешности социализации молодых специалистов Хизбуллина Р.Р. рассматривала через мотивацию профессиональной деятельности, наличие и развитие профессиональных качеств, формирование профессиональной компетентности и мышления [15].

Проанализировав исследования в области определения критерий успешной социализации, автор предлагает свою систему оценки успешной социализации в социокультурной среде университета:

1) самоопределение (представление образа желаемого будущего; владение средствами, особенностями своих личных качеств и своего места в профессиональных отношениях, освоение профессиональных ролей, понимание ценности избранной профессии);

2) продолжение обучения на следующей ступени высшего образования (наличие устойчивой внутренней мотивации по освоению новых видов деятельности, углубление специализацию по выбранному направлению, продолжение научно-исследовательской деятельности);

3) повышение успеваемости или хорошая успеваемость (проявление своих способностей и качеств, стремление к приобретению новых знаний);

4) самореализация (насколько студент состоялся, как личность, насколько проявляет свои способности и качества, насколько он сам себя оценивает, как успешного; стремится к достижению духовной, физической и социальной гармонии, как управляет собой в изменяющихся социальных условиях);

5) достижения значимых на уровне университета в любой области деятельности (учебной и внеучебной) – (развитие социальной личной активности; сформированности самостоятельности, реализация личностных потенциалов, задатков, способностей).

Как видно из выше сказанного, проблема социализации остается актуальной, и ее изучение продолжается с учетом вызовов времени и современных реалий. В данном контексте важность социализация студентов в высших учебных заведениях была и остается важнейшей проблемой процесса становления личности. Этой проблеме в настоящее время уделяется много внимания, проводятся исследования, которые подтверждают важность социализации личности в социокультурном пространстве вуза и пути решения возникающих проблем социализации.

В последние годы активно исследуются характеристики требований и условий, средства и ме-

тоды социализации личности, связанных с социокультурной средой образовательных учреждений.

Проблема социализации в высших учебных заведениях на сегодняшний день остается актуальной, данную проблему изучали А.И. Ковалева, И.В. Петрова, А.С. Гурьянов, М.И. Катилина, С.В. Баширова, Ф.К. Тугуз и другие ученые и практики.

Проблемы социализации студентов в университете, как института социализации, особенности социализационных траекторий студентов, значимые для них личностные качества и их оценки учебно-воспитательного процесса, исследовались А.И. Ковалевой. Она определила, что «социализация личности студента напрямую связана с индивидуальной культурой преподавателя, его поведением в профессиональной ситуации, качеством учебной работы преподавателя со студентами, а также его постоянным профессиональным и научным ростом и его включенностью в профессиональную сферу, образовательное и научное сообщество» [4].

И.В. Петрова в своем исследовании раскрыла саморегуляционные механизмы социализации студентов в образовании, определила особенности институционального социализационного пространства [9].

С.В. Баширова в ходе исследования выделила факторы, определяющие успешность процесса социализации студентов через педагогические основы (совокупность принципов, направления, механизмы) и организационно-педагогические условия для успешной социализации студентов в соответствии с требованиями государства и общества [2].

Ф.К. Тугуз рассматривала социализацию личности через культурно-образовательное пространство классического университета, непрерывность процесса социализации, способствующего развитию личности в культурно-образовательном пространстве с учетом способностей и направленности личности. [14].

Сущность процесса социализации личности студентов средствами физической культуры рассматривали Т.Г. Пестова, В.В. Исмиянов, В.В. Становов и другие специалисты.

Так, например, В.В. Исмиянов рассматривал социализацию студентов-сирот средствами физической культуры. Он разработал и апробировал концепцию социально-образовательной адаптации студентов-сирот в физкультурно-спортивной деятельности вуза, которая, предполагает единое воспитательное пространство через физкультурную и спортивную деятельность [3].

Для успешной социализации студентов важно создание организационно-педагогических условий в социокультурной среде. По мнению С.Н. Павлова, совокупность возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, взаимодействия субъектов педагогического процесса все это есть организационно-педагогические условия [9].

Социокультурная среда в вузе рассматривается как пространство для социализации личности

студента, для ее развития и саморазвития, самоопределения и профессионального становления во взаимодействии с другими людьми, культурными ценностями. Это сложная структура организационных, материально-технических и нравственных условий, в которых осуществляется социализация личности студента.

Формирование личностных качеств у студента в университете осуществляется через деятельностный подход. В связи с этим, социализирующая роль вуза ориентируется на будущий социальный статус, личностный интерес студента, профессию и адаптацию к среде университета. Р.Р. Хизбуллина в своей статье «Обучение в вузе как процесс социализации: методологический аспект», отмечает, что на социализацию студента влияют как внешние (престижность вуза, социально-психологический климат, преподавательский состав и т.д.), так и внутренние условия (мотивация, повышение уровня профессиональных компетенций и компетентностей). [15].

Рассматривая разные аспекты и историю исследования проблем социализации студентов в вузе, хочется отметить, что все исследования направлены на поиск условий, методов, механизмов, направлений, подходов, критериев социализованности для успешной социализации студентов.

Важно отметить, что проблема социализации студентов в воспитательно-образовательном процессе приобрела сегодня исключительную значимость. Успешная социализация – одно из важнейших условий в деле сохранения духовно-ценностных ориентиров нации, формирования институтов гражданского общества, укрепления государственности, а также пути профессионального становления студентов, их включенности в решение проблем общества. Практика последних двух десятилетий показала, насколько возросла нагрузка на образовательные учреждения всех уровней при создании условий социализации, которые позволяют в полной мере восполнять появившиеся многочисленные провалы и просчеты, ведущие к появлению больших ареалов недостаточной социализации студентов.

Сибирский федеральный университет входит в десятку лучших университетов России. Ведущий вуз Сибирского федерального округа.

Миссия Сибирского федерального университета направлена на создание образовательной, научно-исследовательской и инновационной культуры, продвижению новых знаний и технологий, подготовка конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда в России и за рубежом, соответствующих современным интеллектуальным требованиям и отвечающих мировым стандартам.

Деятельность университета направлена на сохранение этнокультурной идентичности и культурного наследия коренных малочисленных народов Сибири; становлению университета как опорного элемента образовательной, научной и социальной региональной инфраструктуры; обеспечению един-

ства культурного пространства и доступности культурных ценностей для широких слоев населения.

В университет ежегодно поступает около 7 тысяч абитуриентов, из них поступивших на очную форму из городов края и сельской местности Красноярского края, других регионов, зарубежья 74.5% (статистические данные СФУ – 2018 г.). В связи с этим перед университетом встает одна из первоочередных задач – содействие успешной социализации студентов, т.е. включение их в социокультурную среду университета.

Для решения поставленной задачи Сибирским федеральным университетом создаются организационно-педагогические условия социализации студентов в социокультурной среде для реализации их интеллектуального и творческого потенциала, занятий спортом, отдыха, в том числе в спортивно-оздоровительных студенческих лагерях, на базах отдыха и в гостевых домах, созданных на базе университета.

Университет предлагает свободу выбора занятий как в учебной, научно-технической, так и спортивной и творческой деятельности. С первых дней обучения студентов-первокурсников их знакомят и вовлекают в разные виды деятельности, начиная с погружения их в общественно-значимые и культурно-массовые мероприятия, знакомя с историей, достижениями и традициями университета: «День знаний», «День первокурсника», Шоу-конкурс первокурсников «Прошу слова», Фестиваль здоровья «Объединяя поколения», Конкурс проектных инициатив, Военно-патриотическая игра «Я – Патриот!», игра «Что, где, когда?» в рамках Кубка первокурсника и многое другое.

Наличие молодежных центров, охватывающих все сферы молодежной политики (творчество, ЗОЖ, молодежная наука, гражданское патриотическое воспитание, социальное проектирование, волонтерство и другие), которые транслируют корпоративные ценности и инфраструктура, создают условия для формирования активной гражданской позиции студентов.

Разнообразие спортивных клубов, творческих кружков, научно-технических лабораторий способствуют раскрытию потенциала студента, дальнейшего его развития и самореализации.

Развитие инфраструктуры и разнообразие спортивных клубов по видам спорта позволяет создать для студентов Сибирского федерального университета условия для улучшения их социального, физического, психологического здоровья, умения позитивно относиться к самому себе и к окружающим, понимать жизненные цели и ценности, принимать социальные нормы в обществе, что позволяет легко войти в социокультурную среду университета, справляться с учебной нагрузкой, успешно освоить будущую профессию, быть готовым к трудовой деятельности и социализации в обществе и в дальнейшем реализовать себя как конкурентно способного специалиста.

Социальная поддержка студентов за отличные успехи в учебной, научной, спортивной, творче-

ской, социальной и других видах деятельности виде повышенной стипендии, на основании рейтинговой системы университета для всех студентов, что дополнительно стимулирует студентов к активному участию в учебной и внеучебной деятельности и повышению успеваемости, как один из механизмов социализации.

Социокультурная среда университета построена так, чтобы каждый студент мог выбрать деятельность в соответствии с особенностями своего потенциала и уровня развития. Все это способствует развитию коммуникативных навыков, самоопределению, самореализации, продвижению собственных взглядов, объективного восприятия отличных от собственных суждений, формированию жизненных ценностей.

Из выше сказанного, можно сказать, что успешность социализации студентов во многом зависит от создания социокультурной среды, которая основывается на признании за каждым студентом права выбора собственного пути развития через альтернативные формы обучения (курсы, стажировки, семинары, конференции и т.д.) и внеучебной деятельности (научной, творческой, технической, социальной, спортивной и др.), где социокультурная среда направлена на усиление социализирующей роли университета, определение критериев социализированности, механизмов, закономерностей, этапов успешности социализации студентов в образовательном пространстве.

Литература

1. Баширова С.В. Социализация студентов в учреждении высшего профессионального образования // автореферат, 2007. URL: [//www.disscat.com](http://www.disscat.com) (дата обращения 2.05.2019) [Bashirova S.V. Socialization of students in the institution of higher professional education / author's abstract, 2007. URL: [//www.disscat.com](http://www.disscat.com) (address date 2.05.2019)]
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка/ учебное пособие для студентов высших учебных заведений // СПб.: Речь, 2004 г.– 272 с. [Golovanova N.F. Socialization and child education / educational manual for university students // St. Petersburg: Speech, 2004.– 272 s.]
3. Исмианов В.В. Социально-образовательная адаптация студентов-сирот в физкультурно-спортивной деятельности вуза // диссертация, 2016. URL: [//www.dslib.net](http://www.dslib.net) (дата обращения 07.10.2018) [Ismiyanov V.V. Social and educational adaptation of orphans in the physical and sports activities of the university / dissertation, 2016. URL: [/www.dslib.net](http://www.dslib.net) (address date 07.10.2018)]
4. Ковалева И.А. Проблемы социализации личности студента в вузе// Знание, понимание, умение. 2017 № 3. URL: [//cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru) (дата обращения 18.01.2020) [Kovaleva I.A. Problems of socialization of the student's personality in the university / Knowledge, understanding, skill.

- 2017 No 3. URL: (cyberleninka.ru (reference date 18.01.2020))
5. Кон С.И. Социология личности // Москва, 1967 [Con S.I. Personality Sociology / Moscow, 1967]
 6. Мудрик А.В. Социализация личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // М., 2011 [Mudrik A.V. Personal Socialization: Studies. allowance for students. It's a long time. I'm studying. Institutions / M., 2011]
 7. Макарова С.Н. Успешная профессиональная социализация: основные подходы к исследованию // Известия РГПУ ИМ. А.И. Герцена, 2008 с. 152–156 URL: //http /cyberleninka.ru (дата обращения 18.01.2020) [Makarova S.N. Successful professional socialization: the main approaches to research / Izvestia of the RGPU IM. A.I. Herzen, 2008 p.152–156 URL: //http://cyberleninka.ru (address date 18.01.2020)]
 8. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека: от HomoSapiens'a до HomoCyberus'a // Москва, 2012 [Pleshakov V.A. Cybersocialization of Man: from HomoSapiens to HomoCyberus / Moscow, 2012]
 9. Петрова И.В. Процесс социализации студентов в условиях современной системы высшего профессионального образования России // диссертация, 2016 URL: //disserspbu.ru (дата обращения 04.05.2019) [Petrova I.V. Process of socialization of students in the modern system of higher vocational education of Russia / thesis, 2016 URL: /disserspbu.ru (date of circulation 04.05.2019)]
 10. Пестова Т.Г. Физическая культура как фактор социализации личности студента // автореферат 2005/ URL: //www.dissercat.com (дата обращения 07.06.2019) [Pestova T.G. Physical culture as a factor of socialization of the student's personality // author's abstract 2005/ URL: //www.dissercat.com (reference date 07.06.2019)]
 11. Педагогическая энциклопедия // URL: //www.otrok.ru (дата обращения 15.04.2019) [Pedagogic Encyclopedia // URL: //www.otrok.ru (date of treatment 15.04.2019)]
 12. Психология от А до Я // URL: //psyznaiyka.net (дата обращения 15.04.2019) [Psychology from A to I // URL: //psyznaiyka.net (address date 15.04.2019)]
 13. Розум С.И. Психология, социология и социальная адаптация человека. / – СПб.: Речь, 2006.– 365 с. [Rosum S.I. Psychology, Sociology and Social Adaptation of man. / – St. Petersburg: Speech, 2006.– 365 s.]
 14. Тугуз Ф.К. Социализация личности в культурно-образовательном пространстве современного классического университета в России // автореферат 2015 URL: //cheloveknauka.com (дата обращения 05.05.2019) [Tuguz F.K. Socialization of personality in the cultural and educational space of the modern classical university in Russia /author's 2015 URL: /cheloveknauka.com (reference date 05.05.2019)]

15. Хизбуллина Р.Р. Обучение в вузе как процесс социализации: методологический аспект // Молодой ученый. 2014 № 5 с. 445–447// URL: //moluch.ru (дата обращения 19.09.2019) [Hizbullina R.R. University training as a process of socialization: methodological aspect / Young scientist. 2014 No 5 p. 445–447/ URL: /moluch.ru (address date 19.09.2019)]

Socio-cultural environment as a condition for Successful Socialization of Students (on the example of the Siberian Federal University)

Tuktarova R.R.

Siberian Federal University

This article is devoted to relevant issues of student socialization in higher education institutions. The aim of the study is to determine the criteria, mechanisms and factors of successful socialization of students in the sociocultural environment of higher education institutions.

The article analyzes the approaches to study socialization of an individual in philosophy, pedagogy and other sciences. Besides, article examines the concept of socialization itself in various aspects of different sciences. Also, a new type of socialization through the Internet is evaluated – cyber socialization. After analysis of different studies in the field of successful socialization criteria, the author offers her own system for assessing successful socialization in the sociocultural environment of the university.

Moreover, there is the analysis of studies of socialization of an individual in higher education institutions of Russia including the Siberian Federal University. The problems of students' socialization in higher education institutions and ways to solve these problems are identified in the article. The conditions of successful socialization of an individual in a sociocultural environment are determined.

The sociocultural environment of the Siberian Federal University is analyzed, the environment is based on the recognition of the right of each student to choose one's own growth path through alternative forms of learning and extracurricular activities, where sociocultural environment serves as the basis for making decisions about strengthening the socializing role of the university, determining socialization criteria, mechanisms, patterns, stages of a successful socialization of students in the educational space.

Keywords: socialization, higher education institutions, students, cyber socialization, sociocultural environment, socialization assessment criteria, extracurricular activities, level of socialization, Siberian Federal University.

References

1. Bashirova S.V. Socialization of students in the institution of higher professional education / author's abstract, 2007. URL: //www.dissercat.com (address date 2.05.2019)
2. Golovanova N.F. Socialization and child education / educational manual for university students // St. Petersburg: Speech, 2004.– 272 s.
3. Ismiyanov V.V. Social and educational adaptation of orphans in the physical and sports activities of the university / dissertation, 2016. URL: /www.dslib.net (address date 07.10.2018)
4. Kovaleva I.A. Problems of socialization of the student's personality in the university / Knowledge, understanding, skill. 2017 No 3. URL: (cyberleninka.ru (reference date 18.01.2020)
5. [Con S.I. Personality Sociology / Moscow, 1967
6. Mudrik A.V. Personal Socialization: Studies. allowance for students. It's a long time. I'm studying. Institutions / M., 2011
7. Makarova S.N. Successful professional socialization: the main approaches to research / Izvestia of the RGPU IM. A.I. Herzen, 2008 p.152–156 URL: //http://cyberleninka.ru (address date 18.01.2020)
8. Pleshakov V.A. Cybersocialization of Man: from HomoSapiens to HomoCyberus / Moscow, 2012
9. Petrova I.V. Process of socialization of students in the modern system of higher vocational education of Russia / thesis, 2016 URL: /disserspbu.ru (date of circulation 04.05.2019)

10. Pestova T.G. Physical culture as a factor of socialization of the student's personality // author's abstract 2005/ URL: //www.disscat.com (reference date 07.06.2019)
11. Pedagogic Encyclopedia // URL: //www.otrok.ru (date of treatment 15.04.2019)
12. Psychology from A to I // URL: //psyznaiyka.net (address date 15.04.2019)
13. Rosum S.I. Psychology, Sociology and Social Adaptation of man./ – St. Petersburg: Speech, 2006.– 365 s.
14. Tuguz F.K. Socialization of personality in the cultural and educational space of the modern classical university in Russia /author's 2015 URL: /chloveknauka.com (reference date 05.05.2019)
15. Hizbullina R.R. University training as a process of socialization: methodological aspect / Young scientist. 2014 No 5 p. 445–447/ URL: /moluch.ru (address date 19.09.2019)

Инновационные технологии обучения английскому языку как метапредметного условия реализации образовательных программ

Хатхе Асиет Асланбечевна,

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков,
Адыгейский государственный университет
E-mail: xatxe70@mail.ru

Читао Ирина Айтчевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков,
Адыгейский государственный университет
E-mail: irina.chitao@mail.ru

Аутлева Фатима Аскарбиевна,

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков,
Адыгейский государственный университет
E-mail: fatima.autleva@yandex.ru

Финагина Юлия Валерьевна,

старший преподаватель кафедры русского языка как
иностранного, РГПУ имени А.И. Герцена
E-mail: y-finagina@mail.ru

Шумахова Зарема Нурбиевна,

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ
ВО «МГТУ»
E-mail: x520pp@yandex.ru

Определение возможности обучения иностранному языку во многом зависит от той среды, в которой данное обучение реализуется. Если созданы все условия для того, чтобы как можно в большей степени сформировать позитивный настрой у студентов в процессе обучения, то данную методику можно назвать актуальной. Авторы показывают, что основной задачей в настоящее время становится формирование таких принципов обучения, чтобы между преподавателем и студентом образовывалась постоянная связи и обучение происходило на личностном уровне. Вместе с тем авторы показывают, что другой не менее важной задачей является то, что в процесс обучения должны быть вовлечены не только студент и преподаватель, но также и другие студенты должны принимать участие в обучении друг друга. Данный подход позволит полностью сформировать процесс обучения, который построен на взаимном обучении и стандартном контроле.

Ключевые слова: технология, обучение, иностранный язык, образовательная программа, метапредметные условия.

Актуальность проблемы определяется радикальными изменениями в системе высшего образования за счет повышения качества преподавания, учитывая личностный потенциал обучающегося [1, с. 39]. Все эти процессы осуществляются в условиях конкуренции на рынке труда, жестких условиях вхождения в интеллектуальную элиту [7, с. 57].

Принимая во внимание значение качественной подготовки будущих специалистов для многих профессий, подчеркнем тот факт, что уже накоплен большой опыт в отношении как исследований по этой проблеме, так и разработки практических рекомендаций относительно обучения английскому языку [10, с. 362].

Мы фокусируем наше внимание на анализе тех публикаций, которые позволяют понять основные принципы формирования научно-методического потенциала для повышения качества образования через организацию самостоятельной работы в контексте личностно-ориентированного подхода и оценки его эффективности [4, с. 119]. Эти идеи мы находим в научных трудах и публикациях таких авторов как Каримова Л.Р., Розина И.Н., Кодирова З.З., Галустян О.В., Дерюгина И.В., Вакрчук Н.Е., Сеницына Ю.Н., Адамко М.А., Абдумаликова Г.Х., Пекушева Д.В., Ряднова М.В., Невская П.В., Мосина М.А., Вдовина А.С.

Целью статьи является анализ традиционных и инновационных методических подходов, которые направлены на формирование и развитие умений и навыков будущего специалиста в условиях жесткой конкуренции на рынке труда [2, с. 187].

Как известно, современный этап развития высшего образования в нашей стране характеризуется как особыми требованиями к личности преподавателя и к личности того, кто учится [9, с. 182]. С одной стороны, поступление в вуз оказывается все более конкурентным, с другой – от преподавателя ожидается максимальное повышение качества обучения [6, с. 70]. В так называемый «банк составляющих», что требует реализации современной концепции повышенного качества преподавания (в том числе и английского языка), входят различные элементы. Следует упомянуть хотя бы некоторые из них:

- 1) организация и обеспечение личностно-ориентированного подхода к студенту, что наиболее удачно реализуется через его самостоятельную работу;
- 2) постоянное стимулирование активности студента на занятии через создание атмосферы успешности и повышения самооценки;

- 3) максимальная конкретизация целей и задач на занятии с последующим анализом полученных результатов;
- 4) обязательное создание атмосферы конкурентоспособности, используя задачи на опережение при усвоении материала.

Объективная сложность как высшего, так и среднего образования обусловлена целым рядом проблем. Потерял актуальность принцип «будь как все и не выделяйся!». С другой стороны, на фоне экономических проблем общества возник такой феномен как резкое «старение» преподавательского состава высших учебных заведений и средних школ. Причина заключается в том, что, начиная с 90-х годов прошлого века, страну покинула и продолжает покидать перспективная молодежь в возрасте до 30–35 лет. В то же время вузы постоянно оставляют опытные и профессиональные преподаватели [8, с. 145]. Так или иначе ситуация в системе образования ведет к появлению еще больших проблем, что требует оценки, анализа и, возможно, прогноза относительно дальнейших подходов к современным методикам, в частности в сфере преподавания иностранных языков, без чего становится невозможной подготовка будущих конкурентоспособных специалистов нового поколения. Но все это существует и будет иметь место в сфере высшего образования на фоне реальности, которую можно было бы определить с точки зрения возрастного подхода. И все это не только на фоне технического прогресса, но и на фоне резкого финансового расслоения общества, колоссального бюрократизма в системе образования и информационного давления [3, с. 280].

Нам представляется, что наиболее удачными вариантами с точки зрения эффективности и производительности методов обучения иностранным языкам, учитывая все вышеизложенное, могут быть *workshops* (мастерские) в системе *peer-teaching*. Будем исходить из того, что термин «*workshop*» понимается нами как «творческая мастерская» или «семинар». Безусловно, это уже достаточно давно устойчивый срок, предусматривающий проведение учебного занятия; относительно понятия *peer-teaching*, мы присоединяемся к мнению тех специалистов, которые считают, что это, прежде всего, передача полученных знаний по принципу «равный-равному», а в нашем случае – это проведение части аудиторного занятия одним или несколькими студентами группы. Разновидностей таких занятий множество. Мы считаем, что это будет проведение занятия на заранее согласованную тему и, по возможности, с учетом интерактивных и интраактивных составляющих. Нас привлекают именно интерактивные методы работы со студентами, которые предусматривают игры-имитации, ситуационный анализ или кейсы, игры-соревнования, и тому подобное. Как вариант можно рассматривать «внутри» такого занятия даже элементы традиционных технологий, предусматривая, например, фронтальный устный опрос [5, с. 45].

Мы считаем, что наиболее эффективно проводить занятия в режиме «*peer-teaching*» в группах

студентов с уровнем владения английским языком не ниже B1. Данный подход, с нашей точки зрения, помогает решить целый ряд проблем:

- привлечение всех студентов группы к самостоятельной работе (стоит отметить, что при переводе этого термина на английский язык «*independent study*» мы несколько сужаем саму сущность понятия «самостоятельности»);
- правильная организация занятия в режиме «*peer-teaching*» во многом решает имеющуюся в системе образования проблему «неудовлетворенности» студентами качества обучения в атмосфере исключительно традиционных подходов;
- во многом решает проблемы, связанные с понятием «качество знаний».

Мы уверены, что качество знаний предусматривает весь спектр объема усвоенной в процессе обучения информации с учетом содержания стандартного образования и задачами ее усвоения. И хотя время возникновения термина «качество знаний» датируется примерно 90-м годами прошлого века, в истории педагогики именно сейчас это понятие приобретает по-настоящему новое наполнение, включая в себя и качество успеваемости, и интерес к обучению, умноженный на мотив ответственности и высокую мотивацию достижения успеха. Нам представляется, что при использовании *peer-teaching*, мы получаем то, что условно можно было бы назвать «бесстрессовым обучением» при максимальном удовлетворении своей работой как преподавателя, так и студента.

Методику «*peer-teaching*» мы апробировали на занятиях по английскому языку в группе I курса студентов-прикладных лингвистов и со студентами-переводчиками на II курсе. Причем в упомянутых группах студентов предварительно было проведено анкетирование по поводу их отношения к самостоятельной работе. Нами была сделана попытка хотя бы приблизительно определить долю их самостоятельной работы в учебном процессе не только на уровне рекомендованной литературы и выполнение индивидуальных задач, но и с точки зрения участия в различных творческих учебных ситуациях. В результате полученных данных предполагалось выявить готовность анкетированных к осознанию значения и необходимости качественных знаний для будущей профессиональной карьеры в современном обществе с его жесткими условиями конкуренции на рынке труда.

Результаты анализа подтвердили такое:

- в группе I курса только 2 студента из 10 практически совсем не работают самостоятельно;
- в группе II курса таких студентов оказалось 3 из 14 человек.

У этих 5 студентов отмечается отсутствие энтузиазма, но они отметили, что готовы включиться к самостоятельной работе после того, как преподаватели объяснили сущность технологии *peer-teaching*. Эти 5 человек отметили, что видят причины такого отношения к самостоятельной работе в таком:

- отсутствие достаточного опыта работать самостоятельно, поскольку в средней школе этому

не уделяли должного внимания и только во время подготовки к внешнему независимому тестированию такой опыт был получен впервые;

- до начала реализации методики peer-teaching они не чувствовали (с их слов) поощрений за качество выполненной работы;
- у 3 из 5 студентов в обеих группах возникали положительные эмоции по завершении самостоятельной работы. У 2 студентов из 5 не было ощущения того факта, что полученная информация и приобретенный опыт могли бы создать хотя и небольшую, но все-таки основу будущих успехов.

Приведем как иллюстрацию описание одного из занятий в группе I курса студентов-прикладных лингвистов. Была предложена тема «Mass Media in Great Britain, the USA, Russia». Было поставлено условие, что занятие должно быть проведено с использованием мультимедийных технологий. Студентка по собственному желанию предложила свою кандидатуру как ассистента-преподавателя. Остальные студенты не были проинформированы относительно структуры занятия. Этим студентам было предложено заранее подготовить свой собственный банк слов по данной тематике.

В самом начале занятия студентка-ведущая предложила совместными усилиями дать определение понятию «средства массовой информации». Студенты разделились на подгруппы по 2–3 человека для обсуждения этого вопроса, но были предупреждены о том, что такая технология как «brain-storm» не допускает жесткой критики со стороны участников во время обсуждения. Была принята рабочая версия: «mass media means TV, radio, large urban newspapers used to communicate with people daily».

Далее на трех отдельных слайдах ассистентка преподавателя демонстрирует такие коллажи:

- 1) «Press and Broadcasting I Great Britain»;
- 2) «The USA – a Media State»;
- 3) «Mass Media in Russia».

Студентам предлагается определить разницу между «quality newspapers» и «popular newspapers».

Затем студенты делятся на 3 группы, в каждой группе есть журналист, представляющий какую-то конкретную газету. Его задача – взять интервью у всех других студентов с какой-то конкретной тематики. После этого результаты интервью озвучиваются и обсуждаются всеми студентами.

Ключевыми пунктами являются следующие:

1. What is your opinion about advertising in mass media? Do you like it? Is it necessary?
2. Do you think newspapers and magazines in Russia will last for a long time? Can you predict the future of the mass media development?
3. What do you know about the quality of newspapers in the U.K., the USA and Russia?

Еще одна из форм работы на занятии по теме «Mass-media» – это инсценировка (имитация), игра «Прием на работу журналиста в один из отделов TV-канала». Группа делится на пары, в которой один студент является владельцем телеви-

зионного канала, а другой – кандидат, претендующий на место ведущего в программе «A Hidden Camera».

Для подведения итогов всем студентам предлагается в письменном виде сформировать свои впечатления от занятия.

Задача преподавателя в самом конце занятия провести анализ, акцентировать внимание студентов на характерных ошибках на уровне произношения, грамматики, лексического материала.

В группе II курса, где обучаются будущие переводчики, возможности для использования технологии peer teaching еще более разнообразны. Как пример использования данного подхода в обучении английскому языку рассмотрим разработку занятия по теме «Moods and Feelings». После вступительной беседы ассистент предлагает преподавателю сформулировать «коллективный ответ» на вопрос «What does personality mean?» в группах по 3–4 человека. В это время на экране появляются следующие слайды:

1. Personality is a term with many general meanings, it may refer to the ability to get along well socially or to the most striking impression that an individual makes on other people.
2. To a psychologist personality is a study of the human behavior including actions, emotions, feelings.
3. The Greek physician Hippocrates divided individuals into sanguine and melancholic people.
4. The Swiss psychologist Carl Jung classified people as introverts or extroverts.

Далее ассистент предлагает преподавателю упражнение, известное в методике преподавания иностранных языков как «снежный ком», это давно известный метод коллективного поиска совместного решения или единого мнения относительно определенного объекта. Данный способ активизирует процесс «вхождения в тему».

Затем ассистент преподавателя предлагает всем студентам раздаточный материал «Horoscope Chart». Задание такое: Define your Zodiac sign even if you don't believe in Astrology and never read horoscopes. Следующим заданием может быть описание лиц, которые появляются на экране. Вопрос, который нужно обсудить в парах: «Which adjectives best describe how each person feels?» и «Think about possible exclamations for each picture».

На следующем этапе проведения занятия на тему «Moods and Feelings» студентам предлагается игра – инсценировка (т.е. имитация). «Прием студентов в центре психологической разгрузки», где роль психолога поочередно могут выполнять один или два человека. Следующими ориентирами могут стать:

1. Do you think you are an interesting personality? Why?
2. What events in your life do you consider to be stressful? How can you cope with stress?
3. How much have your life principles changed since you were a child?

Далее, как и в конце занятия, в группе II курса можно предложить студентам-переводчикам

написать эссе по теме «Are you ready for making decisions and your future career?». На завершающем этапе преподаватель осуществляет анализ проведенного занятия.

Исходя из опыта работы с будущими прикладными лингвистами и переводчиками в отношении их обучения английскому языку с использованием интерактивных технологий таких, как peer teaching и workshop, мы пришли к следующим выводам:

- во время использования на занятии вышеприведенных технологий возникает возможность объединить совершенно разные направления в обучении иностранному языку с целью достижения максимального эффекта в подготовке будущих конкурентоспособных специалистов, при этом возникает ассоциация с детской игрой с использованием разноцветных кубиков для построения своеобразной пирамиды с приемами «надстройки» и «подстройка»;
- те, которых учат, должны владеть общеупотребительным английским языком (General English) на уровне не ниже B1, а лучше B2 для участия в «творческих мастерских»;
- на занятиях возникает психологически комфортная атмосфера без стрессовых ситуаций во всех предложенных заданиях, потому что преподаватель присутствует на условиях «равенства» как модератор.

Литература

1. Абдумаликова Г.Х. Приоритеты нетрадиционных методов в обучении английскому языку // Наука и образование сегодня. 2018. № 10. С. 39–40.
2. Адамко М.А. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-филологов // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 185–188.
3. Вакарчук Н.Е., Синицына Ю.Н. Визуальная коммуникация как прием обучения английскому языку студентов творческого вуза // Перспективы науки и образования. 2018. № 4. С. 278–282.
4. Галустян О.В. Практика применения веб-квеста в обучении английскому языку // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 115–121.
5. Дерюгина И.В. Особенности дистанционного обучения английскому языку // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2018. № 11. С. 42–46.
6. Каримова Л.П. К вопросу о технологиях активизации обучения английскому языку в неязыковом вузе // Наука и образование сегодня. 2019. № 3. С. 69–70.
7. Кодирова З.З. Методы обучения английскому языку // Наука и образование сегодня. 2019. № 1. С. 56–57.
8. Мосина М.А., Вдовина А.С. Применение информационных технологий при обучении ан-

глийскому языку // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2018. № 14. С. 143–147.

9. Пекушева Д.В., Ряднова М.В., Невская П.В.. Дебаты как современный метод обучения английскому языку студентов направления «Туризм» // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 177–187.
10. Розина И.Н. Эволюция CALL-методов обучения английскому языку // Образовательные технологии и общество. 2017. № 3. С. 353–363.

Innovative technologies of teaching the English language as a methodological condition for the implementation of educational programs

Khatke A.A., Chitao I.A., Autleva F.A., Finagina Yu.V., Shumakhova Z.N.
Adyge State University, RSPU named after A.I. Hertsen, FSBEI HE "MSTU"

The determination of the possibility of teaching a foreign language largely depends on the environment in which this training is implemented. If all the conditions have been created in order to form a positive attitude among students in the learning process as much as possible, then this technique can be called relevant. The authors show that the main task now is the formation of such teaching principles so that a constant connection is formed between the teacher and the student and the learning takes place on a personal level. At the same time, the authors show that another equally important task is that not only the student and the teacher should be involved in the learning process, but also other students should take part in each other's teaching. This approach will allow you to fully form the learning process, which is based on mutual learning and standard control.

Keywords: technology, teaching, foreign language, educational program, metasubject conditions.

References

1. Abdumalikova G. Kh. Priorities of non-traditional methods in teaching English // Science and education today. 2018.No. 10.P. 39–40.
2. Adamko M.A. Professionally-oriented teaching of English for students of philology // Baltic Humanitarian Journal. 2018. No. 2. S. 185–188.
3. Vakarchuk N.E., Sinitsyna Yu.N. Visual communication as a method of teaching English to students of a creative university // Prospects for Science and Education. 2018. No. 4. S. 278–282.
4. Galustyan O.V. The practice of using a web quest in teaching English // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2015. No. 2. S. 115–121.
5. Deryugina I.V. Features of distance learning English // Bulletin of the University named after O.E. Kutafina. 2018.No. 11.P. 42–46.
6. Karimova L.R. On the question of technologies for enhancing teaching English in a non-linguistic university // Science and education today. 2019. No. 3. S. 69–70.
7. Kodirova Z.Z. Methods of teaching English // Science and education today. 2019. No. 1. S. 56–57.
8. Mosina M.A., Vdovina A.S. The use of information technologies in teaching English // Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages. 2018. No. 14. S. 143–147.
9. Pekusheva DV, Ryadnova MV, Nevskaya PV. Debate as a modern method of teaching English to students of the "Tourism" direction // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. 2018. No. 1. S. 177–187.
10. Rozina I.N. Evolution of CALL methods of teaching English // Educational technologies and society. 2017. No. 3. S. 353–363.