

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

- Алексеевко О.И., Даниленко Т.В.* Проблемы инновационного преподавания гуманитарных дисциплин в вузе 4
- Василенко Е.В.* Развитие сотрудничества между Россией и Францией в области высшего образования на современном этапе 8
- Жданкина И.Ю.* Роль волонтерской деятельности в социальной жизни молодежи 14
- Золота М.А.* Специфика тьюторского сопровождения в зависимости от контингента обучающихся и ступеней образования 18

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Голованова И.А.* Электронное обучение и вопросы стратегии отработки грамматических явлений 23
- Майстренко А.И.* Проблема нравственного воспитания в истории отечественной педагогики 28
- Осипов М.В.* Метакомпетентность как объект психолого-педагогического анализа 34
- Стебловская Л.С.* Мотивация педагогической деятельности как один из факторов профессионального развития педагогов 38
- Чурзина Е.Ю., Светкина Т.Ф.* Геймификация — новый тренд в образовании как средство повышения успеваемости студентов 45

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Батурина В.Ю.* Эффективные методы преподавания дисциплины «Деловой этикет»: вызовы и перспективы 51
- Белушова О.А.* К вопросу о терминологической культуре как компоненте коммуникативной и профессиональной компетенций 56
- Салынская Т.В., Зубарева Е.В.* Формирование профессиональных навыков по средствам дополнительных программ в неязыковом вузе 61
- Сухарева Н.А., Зайцева В.Н.* Публичное выступление в контексте межкультурного делового общения 64
- Чекин И.А.* Информационное сопровождение образования взрослых и его связь с иммунитетом и деятельностью 68

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Глоткина А.А.* Использование аутентичных видеоматериалов при обучении английскому языку студентов биоинженерных специальностей 72
- Ильина А.В., Коптелов А.В., Маушук А.В.* Дополнительная профессиональная программа как инструмент формирования готовности педагогов к освоению межпредметных технологий 76
- Мазурин А.Е., Коротких Д.Е., Шабанов А.Г.* Модель формирования профессиональных качеств военнослужащих и сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации в системе подготовки и повышения квалификации 83
- Левина И.Р., Яппарова Д.М.* Развитие музыкального сознания будущего педагога-музыканта на основе вокального интонирования 88
- Осипова С.И., Гафурова Н.В., Шубкина О.Ю.* Модель преподавателя для инновационного инженерного образования в идеологии CDIO 92
- Передерий О.С.* Формирование субъектной позиции курсантов в процессе их подготовки к международному взаимодействию 98
- Махрова М.Л., Ямских Г.Ю., Кырова С.А., Субракова С.А., Чичина С.В.* Полевая научная школа «Первые шаги в науку» как форма организации НИРС в экологическом и географическом образовании вуза 103

Учредитель: ООО «Русайнс»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджиев Магомедович — д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** — д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** — д-р пед. наук, доц., Военная академия Российской войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** — канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** — д-р пед. наук, 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 русского языка 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 ОБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** — д-р пед. наук, проф., кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** — д-р пед. наук, проф., кафедры 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»; **Шихабиева Тамара Шихгагановна** — д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской академии образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович — д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** — д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** — д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-олимпийских 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 педагогического 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; **Койчуева Абрига 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; **Мускин Сергей Владимирович** — д-р филол. наук, канд. психол. наук, проф., дирекция образовательных программ, Московский городской государственный 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; **Шлюв 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: 01.06.2019 Цена свободная

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

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Шулекина Ю.А., Бородин М.А., Качалкин А.А.* Современный школьный учебник: проблема адаптации к образовательным возможностям учащихся инклюзивных школ 109
- Наумова Н.Н.* Методика развития экологического мировоззрения школьников в условиях полевого летнего лагеря 112
- Никонов Р.В.* Организация информационно-медийного центра как форма поддержки личностного роста школьников в рамках школьного межкультурного образовательного пространства 116
- Скрыпникова Д.Н.* Методические основы процесса обучения конспектированию в 8-9 классах 121
- Редькина Л.И., Таурова З.Ш.* Семейные традиции и обычаи как средство гендерного подхода к воспитанию детей дошкольного возраста в этнопедагогике мусульман Крыма 124

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

- Дударева О.Б., Борченко И.Д.* Практика организации образования детей-инвалидов, обучающихся на дому с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий по программам начального общего, основного общего, среднего общего образования в Челябинской области 129
- Яковлева Г.В.* Условия индивидуализация образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья 133

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

- Абдурахманова Н.Г.* Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций в процессе обучения функциям порядка слов в русском предложении 137
- Голубева Т.И., Толкунова М.С.* Грамматические средства выражения временных отношений в текстах дневников и воспоминаний 142
- Любезнова Ю.В., Повshedная Ф.В., Илалтдинова Е.Ю.* Формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников в процессе изучения художественной литературы 148
- Масальцева Т.Н.* Роль и функции городской газеты периода Гражданской войны (на примере газеты «Свободная Пермь», (1919 г.)) 151
- Дудник Л.В., Путиловская Т.С.* Компетентностная сущность переводческой деятельности 157
- Рябченко Н.В.* Особенности аутентичных текстов современной немецкой прессы (при обучении немецкому как иностранному) 164
- Сизинцев П.В.* Метафизический аспект в теистических представлениях русской православной мысли о личности 167

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Дворецкая М.А.* Креативность как ключевая компетентность специалиста организации работы с молодежью 171
- Мамедова Л.В.* Методы взаимодействия с людьми в зависимости от их типов личности, определенных по методике Олдхэма-Морриса 175

Contents

CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

- Alekseenko O.I., Danilenko T.V. Problems of innovative teaching of the humanities in high school 4
- Vasilenko E.V. Development of cooperation between Russia and France in the field of higher education at the present stage 8
- Zhdankina I.Yu. The role of volunteering in the social life of young people 14
- Zolina M.A. The specifics of tutoring support depending on the contingent of students and levels of education 18

TRAINING AND EDUCATION TECHNIQUE

- Golovanova I.A. E-learning and strategies for working out grammatical phenomena 23
- Maistrenko A.I. The problem of moral education in the history of national pedagogy 28
- Osipov M.V. Metacompetence as an object of psychological and pedagogical analysis 34
- Steblovskaya L.S. Motivation of pedagogical activity as one of the factors of professional development of teachers 38
- Churzina E.Yu., Svetkina T.F. Gamification - a new trend in education as a means of improving student performance 45

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- Baturin V.Yu. Effective methods of teaching the discipline "Business Etiquette": challenges and prospects 51
- Belousova O.A. On the issue of terminological culture as a component of communicative and professional competencies 56
- Salynskaya T.V., Zubareva E.V. Formation of professional skills by means of additional programs in a non-linguistic university 61
- Sukhareva N.A., Zaitseva V.N. Public speaking in the context of international business communication 64
- Chekin I.A. Informational support for adult education and its relationship with immunity and activity 68

PROFESSIONAL EDUCATION

- Glotkin A.A. Use of authentic video materials in teaching English to students of bioengineering specialties 72
- Iliina A.V., Koptelov A.V., Mashukov A.V. Additional professional program as a tool for the formation of teachers' readiness for the development of interdisciplinary technologies 76
- Mazurin A.E., Korotkikh D.E., Shabanov A.G. Model of formation of professional qualities of servicemen and employees of the National Guard troops of the Russian Federation in the system of training and advanced training 83
- Levina I.R., Yapparova D.M. The development of musical consciousness of the future teacher-musician based on vocal intonation 88
- Osipova S.I., Gafurova N.V., Shubkina O.Yu. Model teacher for innovative engineering education in the ideology of CDIO 92
- Perederiy O.S. Formation of the subjective position of cadets in the process of their preparation for international cooperation 98

- Makhrova M.L., Yamskikh G.Yu., Kyrova S.A., Subrakova S.A., Chichinina S.V. Field scientific school "First steps in science" as a form of organization of scientific research work in the environmental and geographical education of the university 103

INITIAL AND MEDIUM EDUCATION

- Shulekina Yu.A., Borodina M.A., Kachalkin A.A. Modern school textbook: the problem of adaptation to the educational opportunities of students of inclusive schools 109
- Naumova N.N. Methods of development of ecological outlook of schoolchildren in the conditions of the field summer camp 112
- Nikonov R.V. Organization of information and media center as a form of support for personal growth of schoolchildren within the framework of the school intercultural educational space 116
- Skrypnikova D.N. Methodical foundations of the process of learning how to write notes in grades 8-9 121
- Redkina L.I., Tairova Z.Sh. Family traditions and customs as a means of gender approach to the education of children of preschool age in the ethnic pedagogy of Muslims of Crimea 124

SPECIAL PEDAGOGY

- Dudareva O.B., Borchenko I.D. The practice of organizing the education of children with disabilities who study at home using e-learning and distance learning technologies under the programs of primary general, basic general and secondary general education in the Chelyabinsk region 129
- Yakovleva G.V. Conditions of individualization of education of children of preschool age with disabilities 133

LANGUAGE AND LITERATURE

- Abdurakhmanova N.G. Formation of linguistic and communicative competences in the process of learning the functions of word order in the Russian sentence 137
- Golubeva T.I., Tolkunova M.S. Grammatical means of expressing temporal relations in diary and memory texts 142
- Lyubeznova Yu.V., Povsednaya F.V., Ilaltdinova E.Yu. Formation of spiritual and moral values of high school students in the process of studying fiction 148
- Masaltseva, T.N. The role and functions of the urban newspaper during the Civil War (on the example of the newspaper "Free Perm" (1919)) 151
- Dudnik L.V., Putilovskaya T.S. Competence essence of translation activity 157
- Ryabchenko N.V. Features of authentic texts of the modern German press (when teaching German as a foreign language) 164
- Sizintsev P.V. The metaphysical aspect in the theistic ideas of the Russian Orthodox thought about the personality 167

APPLIED RESEARCH

- Dvoretzskaya M.A. Creativity as a key competence of a specialist in organizing work with youth 171
- Mamedova L.V. Methods of interaction with people depending on their personality types, certain Oldham-Morris Method 175

Проблемы инновационного преподавания гуманитарных дисциплин в вузе

Алексеевко Ольга Ивановна,

кандидат исторических наук, доцент, Краснодарский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, alexseenco@mail.ru

Даниленко Татьяна Валентиновна,

кандидат философских наук, доцент, Краснодарский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, danilenko54@mail.ru

В статье актуализируется проблематика внедрения инноваций в процесс преподавания гуманитарных дисциплин в вузе. Авторы рассматривают данную проблему на основе выявления имеющихся прогрессивных перспектив инноваций методологического характера, а также выявления проблем в использовании инновационных методов преподавания данных дисциплин в вузе. В связи с этим целью статьи стало выявление проблем, связанных с инновационным преподаванием гуманитарных дисциплин в вузе. Задачи: 1) определить тенденции методологических трансформаций в образовании; 2) дать краткую сравнительную характеристику российского образования в периоды существования знаниево-просветительской и инновационной образовательных парадигм; 3) раскрыть положительные и отрицательные стороны внедрения инновационных методов преподавания гуманитарных дисциплин в вузе – истории, философии, социологии; 4) обосновать функции гуманитарного знания для современного специалиста; 5) показать значимость совокупного использования традиционных и инновационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин. Методы: теоретического анализа, сравнительного анализа, синтеза-вычленения структур. Результаты. Авторы раскрывают культурообразующий и образовательный потенциал гуманитарных дисциплин в процессе обучения в вузе и значение его сохранности, что предопределяет внимательное отношение к выбору методологии преподавания дисциплин данной направленности. В статье раскрыты прогрессивные тенденции и перспективы внедрения в процесс преподавания инновационных технологий, а также показана эскалационная значимость сохранения ряда аспектов традиционной методологии.

Ключевые слова: преподавание гуманитарных дисциплин, студенты вуза, инновационные и традиционные методы, проблемы и перспективы, образовательная парадигма, специфика процесса обучения.

Тенденции достаточно динамичных инновационных трансформаций в сфере образования определяют на сегодняшний день постоянный пересмотр дидактико-методологических оснований преподавания различных дисциплин в вузе. Европеизация российского образования, которая однажды уже имела место в эпоху правления Петра I, обусловила резкий «слом» традиционной образовательной модели с перспективами достижения лучшего будущего, несмотря на то, что российское государство осуществляло достаточно мощное воспитание высокообразованных кадров в профессиональных областях любой направленности.

В свое время М.В. Ломоносов, как и сам Петр I, испытывали беспокойство по поводу повсеместного вхождения европейских языков и европейской культуры в различные сферы жизнедеятельности общества и государства, пытаясь взять от иностранных государств все только полезное для России, предотвратив повсеместное «засилье» европейскими образцами (быта, образования, культуры, языка и др.). Для этого российскими учеными прикладывалось много усилий, чтобы сохранить самобытность российского менталитета, помножив его на европейскую полезность. Удержание специфики национальных традиций на протяжении многих лет сделало Россию сильной и могучей державой.

Конечно же, страна не миновала ряда кризисных ситуаций, связанных, например, и с высшим образованием (в свое время к началу 90-х годов прошлого столетия государство испытало кризис своеобразной «затоваренности» кадрами с высшим образованием, предопределив тем самым снижение его качества). Тем не менее, российская система образования считалась одной из самых лучших в мире. Высокий качественный уровень отечественного образования обуславливала и гуманитарная составляющая, которая на сегодняшний день имеет ряд проблематичных ситуаций, связанных с концепцией дидактико-методологической инноватизации образовательной сферы.

Вхождение государства в Болонский процесс и интеграция в европейскую систему образования предвосхитила в российских высших учебных заведениях форсированную реализацию в отечественной образовательной системе моделей западного образца, что привело и к глобальным трансформациям методологических принципов и механизмов преподавания, к которым, с одной

стороны, не все образовательные учреждения были готовы, а, с другой, ряд учебных дисциплин не могли всецело адаптировать в структуре своего предмета инновационные методологические подходы. Особенно данная проблематика актуализировалась вокруг дисциплин гуманитарного характера, которые в некоторых аспектах приобрели прогрессивные тенденции преподавания, а в некоторых испытали достаточно серьезные затруднения [5].

Так, например, структурирование и освоение учебного материала методами блочно-модульной технологии явилось достаточно перспективным в плане своеобразного погружения в тематические сферы изучаемого материала, что явилось и удобным для последующего оценивания знаний обучающихся.

Однако, как зачастую показывает практика, сокращение сроков овладения гуманитарным знанием не позволяет добиться полноценного освоения дисциплины даже и в том случае, когда на самостоятельную работу студентов отводится достаточно объемное количество часов [7].

Таким образом, актуальность рассматриваемой проблематики определила цель статьи, заключающуюся в анализе проблем инновационного преподавания гуманитарных дисциплин в вузе.

Данная проблематика широко дискутируется в современной научной литературе. Так, теоретические аспекты внедрения инноваций в процесс преподавания гуманитарных дисциплин и характеризующие их проблемы рассмотрены в исследованиях Т. П. Заборских, Е. В. Шабашовой и др. [7].

Проблемы и перспективы инноваций в преподавании гуманитарных наук исследуются в трудах В. Афанасьева, А. Ю. Галушкиной и др. [3].

Методологические проблемы инновационной деятельности, характеризующие специфику отдельных дисциплин (философии, истории, социологии и др.) освещены в трудах Е. Е. Елькиной, О. Д. Гараниной, О. И. Алексеенко, Т. В. Даниленко и др. [1; 2; 4; 6].

Феномен инновационности в преподавании гуманитарных дисциплин в вузе имеет неоднозначное толкование. Так, если, например, при обучении математическим наукам при выполнении учебных заданий обучающиеся достигают одного и того же правильного ответа (хотя и затрачивают на поиск решения неодинаковое количество времени), то при освоении гуманитарных дисциплин одинаковые ответы, как правило, возможны редко в связи с тем, что специфика данных предметов предполагает специфические методы овладения знанием от выражения высказывания до глубокого анализа материала, в которых присутствует проявление индивидуального отношения студентов к учебному предмету. Это отношение или собственный взгляд на частные вопросы гуманитарной науки может быть уникальным: положительным, отрицательным, оцененным спецификой личного мышления и рассуждений.

Таким образом, сделать одинаковыми условия единых критериев оценки качества совершенно не

представляется объективным, с позиций, например, философии, истории или литературы, поскольку в, казалось бы, одинаковых условиях одинаковый ответ гуманитариев практически невозможен.

Особую нишу проблем, связанных с внедрением инноваций в технологию преподавания гуманитарных дисциплин, занимает вопрос о роли педагога в учебном процессе.

Известно, что прежняя знаниево-просветительская парадигма, предлагала в основном знания уже в готовом виде, однако специфика гуманитарных дисциплин никогда не обходилась без передачи собственного опыта, уникальности взгляда педагога на имеющиеся детали учебного материала, особенного профессионального мнения, наиболее ценного во всех проявлениях дидактико-методологического аспекта. Это в который раз подтверждает тот тезис, что преподаватель не является простым транслятором содержания учебных и учебно-методических материалов дисциплины, а позиционируется как оригинальный интерпретатор знания, которое необходимо усвоить студентам [9].

Однако необходимо отметить, что постоянное обращение к уникальной интерпретации иной раз может приводить к возникающим искажениям в понимании гуманитарного знания (особенно исторического, историко-географического характера и т.п.), в связи с чем методологический синтез традиции и инноваций необходимо рассматривать как достаточно прогрессивное сочетание.

Исходя из данной точки зрения, можно рассматривать предметы гуманитарной направленности как источник развития инновационного мышления, на формировании которого сосредоточены все внедряемые сегодня в образовательный процесс вузов инновации. Это обуславливается плюралистическим характером формулируемых суждений (например, философия, психология и т.п.), способностями к продуктивному стратегическому анализу (социологические науки, экономическая география и пр.), поиску частных доказательств (история, география и т.д.). Специфика инновационных методологических подходов в этом русле отражает значимую долю оригинальности продуцирования знания [8].

Необходимо также отметить, что многие ученые, работающие в сфере методологии преподавания гуманитарных дисциплин, поддерживают субъект-субъектную парадигму, подразумевающую взаимодействие обучающихся и педагогов в системе отношений «человек-человек». Доказательность позиции такого мнения основывается на психологической компоненте процесса преподавания гуманитарных дисциплин в вузе, которые зачастую воспринимаются как не особо нужные. Тем не менее, психологический фактор, выраженный посредством формирования должной мотивации к изучению гуманитарных дисциплин, не сможет иметь определяющего значения без конкретно поставленных при освоении дисциплин задач, которые студенты не в состоянии самостоятельно

сформулировать при работе с электронными ресурсами, основанными на применении гипертекстовых технологий.

Несомненно, что субъект-субъектная парадигма, экстраполированная на личностно-ориентированный подход и соответствующие технологии обучения должна инновационно совершенствоваться и продуцировать новые формы коммуникации и взаимодействия преподавателя и обучающегося. Но все же, широко используемый в настоящее время индивидуальный обучающий вектор, при котором студенты используют свою собственную учебную траекторию, приводит, к сожалению, к недостаточно освоенным знаниям, являющимся важнейшим механизмом формирования культуры личности будущего профессионала, его отношения к истории своего народа, к процессам, происходящим в обществе.

Познаваемые посредством реализации инновационных (цифровизация образовательной среды, m-learning-технологии и пр.) технологий способы синтеза нового знания, конечно же, определяют высокую степень самостоятельности обучения, становящейся одной из значимо-факторных составляющих успешного гуманитарного образования. Тем не менее, эта успешность во многом определяется и передачей опыта анализа точек зрения и концепций, влияющих на формирование собственных убеждений.

Говоря о проблемах инноватизации в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в вузе, необходимо также уделить внимание и принципам инновационной методологии (принцип стандартизации, интерактивности, адаптивности и др.), в рамках реализации которых принцип обратной связи бывает затруднен и не до конца понятен и освоен. В этой связи, как упоминал в свое время Л. Витгенштейн, все же «единственной остающейся для философов областью является философия языка», что предопределяет для инноваций хорошее знание традиций [9].

Таким образом, остается актуальным формирование базовой основы гуманитарного знания в контексте профессионального образования в современных условиях, максимальный учет специфики учебных предметов, методика преподавания которых должна всецело учитывать различные уровни усложнения материала, в рамках которого формулирование основных задач будет предопределять учебную мотивацию студентов. «Живой» язык гуманитарных многих дисциплин оказывает прямое воздействие на психологические аспекты обучения студентов, закладывающих перспективы дальнейшего самообучения и самосовершенствования. Творческий характер педагогического процесса, умело включающий инновации при необходимом сохранении традиций преподавания, делает гуманитарные дисциплины особым интерактивным полем учебной деятельности, отвечающим перспективным тенденциям инноватизации.

Литература

1. Алексеенко, О. И., Даниленко, Т. В., Кирий, Е. В. Проблемы обучения и воспитания студентов в современном вузе // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 3. С.3-5.

2. Алексеенко, О. И., Даниленко, Т. В. Методика интерактивного обучения в преподавании гуманитарных дисциплин // В сборнике Социально-гуманитарный вестник Всероссийский сборник научных трудов. – Краснодар, 2017. – С. 67-74.

3. Галушкина, А. Ю. Инновационные процессы в гуманитарных науках: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / А. Ю. Галушкина // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 2. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18093>

4. Гаранина, О. Д. От обучения к творчеству: роль философии в образовательном процессе / О. Д. Гаранина // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 4 – С. 19-24.

5. Елизова, Е. А. Смыслы гуманитарного образования в условиях инноватики / Е. А. Елизова // Молодой ученый. – 2010. – №4. – С. 326-329.

6. Елькина, Е. Е. Методологические проблемы инновационной деятельности / Е. Е. Елькина // Библиосфера. – 2018. – № 4. – С. 10-14.

7. Заборских, Т. П. Теоретические аспекты внедрения инновационных технологий и проблемы их применения при преподавании гуманитарных дисциплин в творческом вузе / Т. П. Заборских, Е. В. Шабашова // Вестник Московского финансово-юридического университета. – 2016. – № 3. – С. 250-212.

8. Комолова, Э. В. Инновационные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин / Э. В. Комолова, М. А. Ишутина // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2014. – № 1. – С. 467-470.

9. Сиволап, Т. Е. Проблемы внедрения инновационных технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин / Т. Е. Сиволап // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – № 1. – С. 408-413.

Problems of innovative teaching of humanitarian disciplines in the university

Alekseenko O.I., Danilenko T.V.

Russian Economic University G.V. Plekhanova

The article focuses on the problems of introducing innovations in the process of teaching humanities in high school. The author examines this problem on the basis of identifying existing progressive prospects of innovation of a methodological nature, as well as identifying problems in the use of innovative methods of teaching these disciplines at the university. In this regard, the goal was to identify the problems associated with the innovative teaching of the humanities at the university. Objectives: 1) to identify trends in methodological transformations in education; 2) to give a brief comparative description of the Russian education in the periods of the existence of knowledge-educational and innovative educational paradigms; 3) to reveal the positive and negative aspects of the introduction of innovative methods of teaching humanities in high school – History, Philosophy, Sociology; 4) to justify the functions of humanitarian knowledge for the modern specialist; 5) to show the importance of the cumulative use of traditional and innovative technologies in the teaching of the humanities. Methods: theoretical analysis, com-

parative analysis, synthesis and isolation of structures. Results. The author reveals the cultural and educational potential of the humanities in the process of teaching at the university and the importance of its preservation, which predetermines a careful attitude to the choice of methodology for teaching disciplines of a given orientation. The article reveals progressive trends and prospects for introducing innovative technologies into the teaching process, and also shows the escalation significance of preserving a number of aspects of the traditional methodology.

Keywords: teaching humanities, university students, innovative and traditional methods, problems and prospects, educational paradigm, the specifics of the learning process.

References

1. Alekseenko, O. I., Danilenko, T. V., Kiriya, E. V. Problems of training and education of students in a modern university // Modern pedagogical education. - 2018. - № 3. P.3-5.
2. Alekseenko, O. I., Danilenko, T. V. Methods of interactive learning in teaching humanities // In the collection Social-Humanitarian Gazette All-Russian Collection of Scientific Works. - Krasnodar, 2017. - p. 67-74.
3. Galushkina, A. Yu. Innovative processes in the humanities: problems and prospects [Electronic resource] / A. Yu. Galushkina // International Student Scientific Journal. - 2018. - № 2. - Access mode: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18093>
4. Garanina, O. D. From training to creativity: the role of philosophy in the educational process / O. D. Garanina // International Journal of Experimental Education. - 2018. - № 4 - p. 19-24.
5. Elizova, E. A. Meanings of humanitarian education in terms of innovation / E. A. Elizova // Young Scientist. - 2010. - №4. - p. 326-329.
6. Elkina, E.E. Methodological problems of innovation / E.E. Elkina // Bibliosphere. - 2018. - № 4. - p. 10-14.
7. Zaborsky, T.P. Theoretical aspects of the introduction of innovative technologies and the problems of their application in teaching humanities in a creative university / T.P. Zaborsky, E. V. Shabashova // Bulletin of Moscow University of Finance and Law. - 2016. - № 3. - p. 250-212.
8. Komolova, E. V. Innovative technologies in the teaching of humanitarian disciplines / E. V. Komolova, M. A. Ishutina // Problems of ensuring security in the aftermath of emergency situations. - 2014. - № 1. - p. 467-470.
9. Sivolap, TE. Problems of introducing innovative technologies in the process of teaching humanities / T. E. Sivolap // Proceedings of the St. Petersburg State Institute of Culture. - 2013. - № 1. - p. 408-413.

Развитие сотрудничества между Россией и Францией в области высшего образования на современном этапе

Василенко Екатерина Викторовна

преподаватель, Московский государственный институт (университет) международных отношений МИД России, vaskat@inbox.ru

Статья посвящена изучению особенностей развития сотрудничества между Россией и Францией в области высшего образования, начиная с 1991 г. и до 2019 г. Автором обозначена актуальность и практическая значимость темы исследования. Отмечены ключевые межправительственные соглашения, имеющие ретроспективную значимость в развитии сотрудничества государств в сфере высшего образования. Показана эволюция данного взаимодействия с позиции учреждения межнациональных образовательных организаций и центров, по сей день играющий значимую роль в интенсификации сотрудничества России и Франции в сфере образования. Обозначены основные тенденции и перспективы развития взаимодействия стран в рассматриваемой области.

Ключевые слова: российско-французское сотрудничество, высшее образование, университет, соглашение, студенческая мобильность, дорожная карта.

Введение. Как в России, так и во Франции, проблема качественного образования в целом, и высшего образования, в частности, является одной из ведущих и постоянно обсуждаемых тем общественно дискуссии. В обоих государствах глобальные изменения политического и социально-экономического характера, происходящие в последние практически три десятилетия и основанные на активном превращении знаний в один из императивных факторов экономического роста, значительно повлияли на роль, форму и способы функционирования высшего образования. Сегодня к нему предъявляются все более усложняющиеся требования по подготовке кадров для так называемой «новой экономики», связанные с высоким спросом на людей с креативным мышлением, со способностью быстро адаптироваться на протяжении всей жизни. Это заставляет искать новые форматы обучения, которые будут способны обеспечить его реальную связь с научными исследованиями и разработками. Подобный поиск – перманентный фактор, являющий собой один из связующих звеньев отнюдь не одного века сотрудничества между Россией и Францией в области высшего образования.

Целью настоящей статьи является исследовать данный институт в ретроспективе, начиная с 1991 г., когда взаимодействие государств стало возрождаться после длительного «отчуждения», длившегося весь период существования Советской России [16].

Основанная часть. Россию и Францию связывают более трехсот лет сотрудничества. Как отмечает А.А. Данилов, в течение долгого времени Франция являлась одним из важнейших европейских партнеров России, а первые официально подтвержденные франко-российские дипломатические отношения датируются 1717 г. [8, с. 273]. На современном этапе «дружественные и партнерские» отношения между государствами закреплены в Соглашении между Правительством Российской Федерации и Правительством Французской Республики о культурном сотрудничестве от 6 февраля 1992 г. Соглашение подтвердило и закрепило стремление двух стран развивать «новые отношения согласия, основанные на доверии, солидарности и сотрудничестве» [2]. Так, связи в сфере высшего образования стали приобретать новую форму, становятся децентрализованными и прямыми. На этой базе многие ВУЗы Москвы, Санкт-Петербурга и других российских регионов

начали заключать партнерские соглашения с университетами Франции, например, экономический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский университет экономики и финансов и пр. Кроме того, в 1992 г. при Московском и Петербургском государственных университетах были основаны французские колледжи по инициативе академика А. Д. Сахарова. Здесь проводят лекции преподаватели из Сорбонны и других французских институтов. Слушатели колледжа могут получить бесплатное образование в области гуманитарных и общественных наук, получить стипендию для продолжения обучения в одном из французских университетов [7].

С 1992 г. в Санкт-Петербурге также функционирует представительство «Alliance française» и Французский институт. Основная задача «Alliance française» всего мира, в том числе и российских, – это продвижение французского языка и культуры. Привилегированные партнеры Посольства Франции, Alliance française являются одним из значимых инструментов развития в российских регионах сотрудничества между Россией и Францией в области образования, культуры, науки и экономики. Alliance française поддерживают начинания, призванные сблизить наши две страны. Alliance française являются общественными организациями, которые руководствуются в своей деятельности российским законодательством и соответствуют принципам и целям Фонда Alliance française Парижа, созданного в 1883 г. Президент Французской Республики Ж. Ширак в 2001 г. в Самаре, открыл первый Alliance française в России. Это событие стало возрождением сети Alliance française в России, которая в настоящее время насчитывает 12 ассоциаций [10]. Касаясь Французского университета, то это одно из 138 учреждений, функционирующих под эгидой МИД Франции. Основной целью учреждения является знакомство петербуржцев с современной Францией и ее культурой, стимулирование интеллектуальных, научных, художественных, и, безусловно, образовательных контактов двух стран. Французский институт занимается широкой информационной и культурной деятельностью, проводит мероприятия в сфере музыкального и культурного искусства, организует выставки, гастроли, кинопоказы, на единовременной и периодической основе.

В 1992 г. также был открыт Российско-Французский университет в Нижнем Новгороде. Сегодня, совместно с Нижегородским государственным лингвистическим университетом и при участии двух университетов Франции, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского реализует крупный международный образовательный проект – Российско-Французский университет, предусматривающий подготовку юристов, экономистов, владеющих двумя европейскими языками (французский язык – обязательный). Выпускники программы получают два российских государственных диплома: юриста и переводчика или экономиста и переводчика [12]. Кроме того, в 90-х гг.

активно практикуется обмен педагогическим опытом – преподаватели из России (СПбГУ, Европейский университет) читают лекции во французских образовательных организациях. В этот период также учреждается стипендия им. Д. Дидро, позволяющая ученым-гуманитариям посещать Россию и Францию для исследовательской и преподавательской работы. Сегодня одним из организаторов программы гранта является Центр франко-русских исследований. Центр находится в двойном подчинении и работает под эгидой Министерства иностранных дел Франции (MAE) и Национального центра научных исследований Франции (CNRS, USR 3060), который регулярно прикрепляет к Центру исследователей сроком на один-два года. Центр также принимает в своих стенах стипендиатов (аспирантов и молодых кандидатов наук), которые приезжают в Россию в краткосрочные, среднесрочные или долгосрочные командировки [18].

С момента подписания Соглашения между Россией и Францией, договорно-правовая база российско-французских отношений значительно расширилась – заключено несколько десятков соглашений в различных сферах двустороннего взаимодействия [6]. Впоследствии отношения между странами активно развивается во многих областях, в частности, в сфере образования, что выражается в регулярных визитах высших лиц других государств. Так, например, 12 ноября 1992 г. в Париже был подписано межправительственное Соглашение «Об учреждении и условиях деятельности культурных центров». Документ предусматривал учреждение культурных центров в столицах двух стран, способствующих развитию отношений в сфере культуры, искусства, образования и науки. Руководство отечественными центрами было возложено на посольство России во Франции, французскими центрами, соответственно, - на посольство Франции в России. В соответствии с двусторонним договором, предполагаю, что сфера деятельности центров будет включить в себя проведение в обеих странах мероприятий в названных областях, распространение информации о культурной жизни направляющей страны, преподавание языков, обеспечение работы библиотечных учреждений в стране расположения центра. В рамках Соглашения, при обоюдном согласии, предполагалось открытие таких центров и в других городах [17, с. 50].

Присоединение нашей страны к международным соглашениям о признании образования в 1997 г., в частности, к Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе [1], открыло новые перспективы сотрудничества с образовательными организациями Франции и иных стране европейского региона. Планы сотрудничества предусматривали привлечение российской науки и образования к проектам, проводимым ЕС. Совместная деятельность охватывала все области точных наук, а на современном этапе – и в сфере гуманитарных и технических наук.

Еще одним из наиболее значимых событий последнего десятилетия XX в. в сфере российско-французских отношений стало подписание Председателем Правительства РФ В. Черномырдиным и Премьер-министром Франции А. Жюппе в феврале 1996 г. «Совместное заявление о создании Российско-Французской комиссии по вопросам двустороннего сотрудничества на уровне глав государств» Комиссия была призвана «статья руководящим органом, определяющим стратегию и направления развития отношений» [3] во всех областях, определенных Договором 1992 г., в частности, в сфере высшего образования. Первое заседание прошло в феврале 1996 г., а последнее – в ноябре 2013 г.

Знаковым событием нового тысячелетия стало подписание межправительственного Соглашения «О взаимном признании документов об ученых степенях» 12 мая 2003 г. В рамках данного двустороннего договора диплом кандидата наук России приравнивался к диплому доктора наук во Франции. Мониторинг по реализации данного нормативно-правового акта был возложен на консультативный паритетный комитет, который состоял из представителей академических и научных кругов и центральных органов управления образованием двух государств. Заседания комитета было принято проводить по мере необходимости. Отметим, что Соглашение утратило свою силу в связи с изданием Распоряжения от 09.10.2014 №2012-р «О подписании Соглашения между правительствами России и Франции о взаимном признании образования, квалификации и учёных степеней». Новым соглашением регулировалось «взаимное признание образования, квалификаций и учёных степеней, полученных в российских и французских образовательных и научных организациях, с целью обеспечения доступа их обладателей к получению образования в этих странах». На данный момент действует Соглашение от 13 января 2016 г.

Не менее значимым событием в развитии российско-французского сотрудничества стало подписание 10 декабря 2004 г. Соглашения, в котором были обозначены меры, направленные на содействие изучению русского языка в средних и высших образовательных организациях Франции, и, наоборот – французского языка в образовательных организациях России. Кроме того, в документе предусмотрены конкретные шаги по повышению эффективности мобильности граждан обеих стран: «обмены учащимися, студентами, специалистами и научными работниками, чтение лекций, проведение семинаров и совместных научных исследований, обмен опытом и информацией в области учебно-методических и педагогических материалов, новых технологий преподавания, использование библиотечных ресурсов» [5]. Обе стороны выразили готовность оказывать взаимную поддержку общественным и негосударственным организациям, основной целью которых является популяризация русского и французского языков и культуры.

По итогам XIV заседания Российско-французской комиссии по вопросам двустороннего

сотрудничества на уровне глав правительств Председатель Правительства РФ В.В. Путин и Премьер-министр Франции Ф. Фийон 27 ноября 2009 г. подписали Российско-французское заявление о проведении в 2010 г. года России во Франции и года Франции в России. Этот год стал периодом плодотворного сотрудничества в сфере экономики (выставка «Искусство жить по-французски» в московском Манеже и Петербургский международный экономический форум), спорта (международная парусная регата Вандея-Санкт-Петербург), а также науки и образования (создание миниспутника студентами Университета Монпелье-2 и МГТУ им. Н. Э. Баумана и российско-французский семинар «Актуальные проблемы образования») [9]. Именно благодаря успешному проведению так называемого «перекрестного года», правительствами двух стран было решено провести сезоны русского языка и литературы по Франции и французского языка и литературы в России в 2012 г. Ключевой целью такого мероприятия стало создание благоприятных условий для популяризации русского и французского языка во Франции и России, соответственно. Совместный культурный проект позволил поднять на качественно новый уровень изучение национальных языков и культуры в обеих странах, что непосредственно касалось института высшего образования в обоих государствах.

Стоит обозначить еще одно интересное событие 2012 г. это подписание двустороннего Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Французской Республики о предоставлении дополнительных зданий Французскому лицей имени Александра Дюма в Москве. Данный договор еще раз подтверждает заинтересованность России в сотрудничестве с Францией в сфере образования, в частности в связи с тем, что одним из приоритетов деятельности лицей является распространение французского языка и культуры среди иностранных студентов и укрепление научных связей.

Стоит отметить, что во многих странах мира в начале XXI в. были приняты новые законы о высшем образовании и науке, начались масштабные реформы этих сфер деятельности. Кроме того, резко возросли требования к университетам на основе мониторинга их положения в мировых рейтингах, которые включали в себя целый спектр новых требования к качеству обучения, интернационализации, интеграции научных исследований в образовательный процесс, внедрению компетентностного подхода, повышению цитируемости представителей научного и педагогического сообщества в мировых базах публикаций и т.п. [15, с. 7]. Во Франции и России новые законы об образовании были приняты практически одновременно. 22 июля 2013 г. во Франции был принят новый Закон о высшем образовании и научных исследованиях. В нашей стране такой нормативно-правовой акт был принят годом ранее – 29 декабря 2012 г. – Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федера-

ции» [4]. Стоит отметить, что некоторые положения законодательства обеих стран совпадали, например, разрешение обучения на английском языке в национальных университетах, развитие цифровых технологий в образовании, международное сотрудничество и т.п.

Как видно из проведенного ретроспективного исследования, российско-французское сотрудничество в области образования и науки характеризуется большим числом совместных образовательных программ, научных проектов, студенческих и академических обменов. Сегодня в обеих странах реализуются многоэтапные проекты укрепления позиций университетов в международном образовательном пространстве, в том числе проекты, направленные на развитие экспорта образования. Перспективным форматом международного образовательного сотрудничества стали сетевые проекты, примером чему является основанный в 2016 г. Российско-Французский сетевой университет. Учредителями Российско-Французского сетевого университета стали четыре российских и четыре французских вуза. Это РАН-ХиГС, Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития РФ (ВАВТ), Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Российский университет дружбы народов (РУДН), Университет Ницца София Антиполис, бизнес-школа EDHEC, бизнес-школа NEOMA, бизнес-школа SKEMA. Одна из основных задач Российско-Французского сетевого университета – содействовать академической мобильности обучающихся и развитию совместных научных исследований. Имеется в виду разработка и реализация совместных сетевых образовательных программ, в том числе программ «двойного диплома» на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, а также программ дополнительного образования. Кроме того, в планах университета – реализация различных инновационных программ, направленных на повышение качества образования, и, в том числе, языковых программ [11].

Инициатива президентов России и Франции на встрече 29 мая 2017 г. положила начало новому этапу развития взаимодействия двух стран в форме Форума гражданских обществ «Трианонский диалог». Образование и наука являются одними из ключевых элементов этого формата, благодаря чему появится импульс для развития новых проектов. Последняя экспертная дискуссия в январе 2019 г. В ее рамках была проанализирована стратегия укрепления позиций российских и французских ВУЗов в международном образовательном пространстве.

Инициатива президентов России и Франции на встрече 29 мая 2017 г. положила начало новому этапу развития взаимодействия двух стран в форме Форума гражданских обществ «Трианонский диалог». Образование и наука являются одними из ключевых элементов этого формата, благодаря чему появится импульс для развития новых проектов. Последняя экспертная дискуссия в январе 2019 г. В ее рамках была проанализирована стратегия укрепления позиций российских и французских ВУЗов в международном образовательном пространстве.

Заключение. В целом, следует говорить о том, что российско-французское сотрудничество в области образования в целом, и в сфере высшего образования, в частности, является собой одно из важнейших звеньев во взаимоотношениях России и Франции, находящиеся сейчас на подъеме и продолжающие динамично развиваться. Более

пяти тысяч российских студентов обучаются во Франции, более одной тысячи французов получают образование в России. Это, в частности подтверждается тем, что наша страна заключила около 400 межвузовских соглашений с Францией, что значительно превосходит количество договоров с другими иностранными университетами. Кроме того, дипломы, полученные в России и Франции, эквивалентны [13].

Приведенный тезис также подтверждает подписание 25 мая 2018 г. Министром М.М. Котюковым и Послом Французской Республики в Российской Федерации С. Берманн Дорожной карты в сфере высшего образования и науки, состоявшееся в рамках Санкт-Петербургского международного экономического форума 2018 г., основывавшееся на существенном опыте по развитию совместных лабораторий и реализации совместных образовательных программ. Дорожная карта предусматривает развитие научно-технологического сотрудничества двух стран, развитие университетского сотрудничества, в том числе академической мобильности. Перспективным представляется создание в России совместных научных центров глобальной значимости, к примеру, в области математики. Второе важное направление – развитие научной инфраструктуры и участие в таких проектах, как ITER, ESRF. Также потенциально перспективными для участия Франции являются российские проекты класса megascience в ядерной физике, исследовательском флоте, среди которых проект NICA. Третье направление – университетское сотрудничество, совместные программы, в том числе двух дипломов, и сетевые университеты, в частности, Российско-Французский Университет [14]. На данный момент актуальными для перспективы развития двустороннего сотрудничества России и Франции вопросами являются приспособление образовательных программ к интересам современной молодежи, обеспечение доступности знаний, индивидуализация образовательных треков, стимулирование междисциплинарного развития в университетской среде, интеграция его результатов в экономику, в особенности в региональном разрезе и т.п.

Литература

1. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (заключена в г. Лиссабоне 11.04.1997) // "Собрание законодательства РФ", 25.09.2000, N 39, ст. 3836.
2. Договор между Россией и Францией // Бюллетень международных договоров, 1994. - №1.
3. Совместное заявление о создании Российско-Французской комиссии по вопросам двустороннего сотрудничества на уровне глав государств от 15.02.1996 г. (с изм. и доп. от 02.02.2008) // Российский правовой портал «Семерка». – URL: <http://zakon.7law.info/base28/part6/d28ru6398.htm>
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019) "Об образовании в Российской Федерации"

Федерации" // "Собрание законодательства РФ", 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.

5. Постановление Правительства РФ от 08.12.2004 N 746 "О заключении Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Французской Республики об изучении русского языка во Французской Республике и французского языка в Российской Федерации" // "Собрание законодательства РФ", 13.12.2004, N 50, ст. 5095.

6. Акимов Ю. Г., Костюк Р. В., Чернов И. В. Франция в мировом порядке начала XXI века / СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 198 с.

7. Боголюбова Н. М., Николаева Ю. В. Российско-французские культурные связи начала XXI века в контексте внешней культурной политики Франции // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2008. – №3. – С. 76-82

8. Данилов А.А. История России: конец XVI – XVIII век: Учеб. для 7 класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2004. – 326 с.

9. Мельников Ф. Перекрестный год. – 02.06.2010 // Коммерсант. – ULR: <https://www.kommersant.ru/doc/1375218>

10. Официальный сайт Французского института. – ULR: <https://www.institutfrancais.ru/ru/regions/alyans-fransez>

11. Российско-Французский сетевой университет создан на базе восьми вузов. – 05.04.2016 // Портал «Infomatio». – ULR: https://informatio.ru/news/education/rossijsko_frantsuzskiy_setevoy_universitet_sozdan/

12. Российско-французский университет // Официальный сайт ННГУ им. Н.И. Лобачевского. – ULR: <http://www.unn.ru/site/about/rukovodstvo-i-struktura-universiteta/biblioteka/mezhdunarodnaya-deyatelnost/mezhdunarodnye-svyazi/mezhdunarodnye-obrazovatelnye-proekty/rossijsko-frantsuzskiy-universitet> (дата доступа 04.05.2019)

13. Российско-французское сотрудничество в сфере образования. – 17.01.2018 // Официальный сайт «Трианонского диалога». – ULR: <https://dialogue-trianon.ru/index/11-s-bitija/68-ekspertnaya-diskussiya-trianonskij-dialog-rossijsko-frantsuzskoe-sotrudnichestvo-v-sfere-obrazovaniya-4>

14. Россия – Франция: новые технологии образования и науки. – 15.01.2019 // Официальный сайт РАНХиГС. – ULR: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/rossiya-franciya-novye-tehnologii-obrazovaniya-i-nauki-video>

15. Россия и Франция в мировом образовательном пространстве: аналитический доклад /под общей ред. И.Н. Барцица. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. – 400 с.

16. Рудная А.Е., Нагаенко Е.П. История и перспективы развития сотрудничества между Россией и Францией в области образования // XXXI Неделя науки СПбГПУ. Материалы межвузовской научной конференции. - Ч.Х: – СПб.: СПбГПУ, 2003. – С.19-20.

17. Советникова О.В. Договорная база взаимодействия России и Франции в сфере культуры на рубеже XX-XXI веков // Культура, управление, экономика, право. – 2016. – № 1. – С. 49-54.

18. Стипендия Дидро на краткосрочные исследования во Франции. – 31.12.2014 // Портал «Theory&Practice». – ULR: <https://theoryandpractice.ru/grants/1997-stipendiya-didro-na-kratkosrochnye-issledovaniya-vo-frantsii>

Development of cooperation between Russia and France in the field of higher education at the present stage

Vasilenko E.V.

Moscow State Institute (University) of International Relations

Article is devoted to studying of features of development of cooperation between Russia and France in the field of the higher education, since 1991 and until 2019. The author designated relevance and the practical importance of a subject of a research. The key intergovernmental agreements having the retrospective importance in development of cooperation of the states in the sphere of the higher education are noted. Evolution of this interaction from a position of establishment of the international educational organizations and centers, to this day playing a significant role in an intensification of cooperation of Russia and France in education is shown. Top trends and the prospects of development of interaction of the countries in the considered area are designated.

Keywords: Russian-French cooperation, the higher education, university, agreement, student's mobility, road map.

References

1. Convention on the recognition of qualifications relating to higher education in the European Region (concluded in the city of Lisbon 04/11/1997) // "Meeting of the legislation of the Russian Federation", 09/25/2000, N 39, art. 3836.
2. The Treaty between Russia and France // Bulletin of international treaties, 1994. - №1.
3. Joint Statement on the establishment of the Russian-French Commission on bilateral cooperation at the level of heads of state of February 15, 1996 (as amended and added on February 2, 2008) // Russian legal law portal "Seven". - ULR: <http://zakon.7law.info/base28/part6/d28ru6398.htm>
4. Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 05/01/2019) "On Education in the Russian Federation" // "Collection of Legislation of the Russian Federation", 31.12.2012, N 53 (Part 1), Art. 7598.
5. Decree of the Government of the Russian Federation of December 8, 2004 N 746 "On the conclusion of the Agreement between the Government of the Russian Federation and the Government of the French Republic on the study of the Russian language in the French Republic and the French language in the Russian Federation" // "Meeting of the legislation of the Russian Federation", December 13, 2004, N 50, Art. 5095.
6. Akimov Yu. G., Kostyuk R.V., Chernov I.V. France in the world order of the beginning of the XXI century / St. Petersburg: S.-Petersburg Publishing House. University, 2007. - 198 p.
7. Bogolyubova N. M., Nikolaev Yu. V. Russian-French cultural ties of the beginning of the XXI century in the context of the external cultural policy of France // SPSU Bulletin. Series 6. Political science. International relationships. - 2008. - №3. - pp. 76-82
8. Danilov A.A. History of Russia: the end of the XVI - XVIII century: Textbook for grade 7 general education institutions. M.: Enlightenment, 2004. - 326 p.
9. Melnikov F. Cross year. - 02.06.2010 // Kommersant. - ULR: <https://www.kommersant.ru/doc/1375218>
10. Official site of the French Institute. - ULR: <https://www.institutfrancais.ru/ru/regions/alyans-fransez>
11. Russian-French Network University was established on the basis of eight universities. - 04/05/2016 // Port "Infomatio". - ULR: https://informatio.ru/news/education/rossijsko_frantsuzskiy_setevoy_universitet_sozdan/
12. Russian-French University // Official site of UNN them. N.I. Lobachevsky. - ULR: <http://www.unn.ru/site/about/rukovodstvo-i-struktura-universiteta/biblioteka/mezhdunarodnaya-deyatelnost/mezhdunarodnye-svyazi/mezhdunarodnye-obrazovatelnye-proekty/ogradogrant>.2019)

13. Russian-French cooperation in education. - 17.01.2018 // The official site of the "Trianon Dialogue". - ULR: <https://dialogue-trianon.ru/index/11-s-bitija/68-ekspertnaya-diskusziya-trianonskij-dialog-rossijsko-frantsuzskoe-sotrudnichestvo-v-sfere-obrazovaniya-4>
14. Russia - France: new technologies of education and science. - 15.01.2019 // Official site of the RANEPa. - ULR: <https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/rossiya-franciya-novye-tehnologii-obrazovaniya-i-nauki-video>
15. Russia and France in the world educational space: analytical report / under the general ed. I.N. Bartsitsa. - M.: Publishing House "Business" RANEPa, 2017. - 400 p.
16. Rudnaya, A.E., Nagaenko, E.P. History and prospects for the development of cooperation between Russia and France in the field of education // XXXI Science Week SPbGU. Materials interuniversity scientific conference. - Ch.X: - SPb.: SPbGPU, 2003. - P.19-20.
17. Sovetnikova O.V. The contractual framework of cooperation between Russia and France in the field of culture at the turn of the XX-XXI centuries // Culture, management, economics, law. - 2016. - № 1. - p. 49-54.
18. Diderot scholarship for short-term studies in France. - 12/31/2014 // The Theory & Practice portal. - ULR: <https://theoryandpractice.ru/grants/1997-stipendiya-didro-na-kratkosrochnye-issledovaniya-vo-vo-frantsii>

Роль волонтерской деятельности в социальной жизни молодежи

Жданкина Ирина Юрьевна,

старший преподаватель ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Княгинино), irka-zh@mail.ru

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с отношением молодежи к волонтерской деятельности, определяются основные мотивы волонтерской деятельности. В настоящее время статус волонтерства укоренился в сознании россиян, особенно молодого поколения. Волонтерство рассматривается как значимый фактор в воспитании и социализации молодых людей, возрождающим основные ценности. В статье приводятся точки зрения зарубежных и российских авторов по данному вопросу. основополагающим принципом волонтерства является добровольный выбор. Человек максимально реализует себя в каком-либо виде деятельности, если работает без принуждения, добровольно. Автор считает, что добровольческая деятельность способствует вовлечению молодежи в социально-активную деятельность и стимулирует молодых людей на самостоятельное решение возникающих проблем. Определен ряд проблем, которые можно исправить, развивая систематическую работу с молодыми людьми в этом направлении и популяризируя это направление среди молодежи.

Ключевые слова: волонтерство, добровольческие организации, информативность, мотивация, молодежь, популяризация, общественное благо

В последние годы статус волонтерства (волонтерской деятельности) в России укрепился за счет функционирования множества волонтерских организаций, открытия благотворительных фондов, пропагандирования безвозмездной помощи в средствах массовой информации и в сети Интернет. Развитие молодежной мобильности (ERASMUS+, Volunteering Charter), проведение спортивных мероприятий (Олимпийские игры, Чемпионат мира по футболу, Универсиада) и международных фестивалей способствовали популяризации волонтерства среди молодежи. Стоит отметить, что и государство сыграло важную роль в развитии данного направления. Так, 2018 г. по указу президента РФ Путина В. В. был провозглашен Годом добровольца. Молодежное волонтерское движение было определено в качестве приоритетного направления в Концепции долгосрочного развития социально-экономической сферы в Российской Федерации на период до 2020 года.

Основополагающим принципом волонтерства является добровольный выбор. Человек максимально реализует себя в каком-либо виде деятельности, если работает без принуждения, добровольно. Это позволяет рассматривать добровольчество как один из важнейших элементов социально ориентированного общества.

В последнее время волонтерской (добровольческой) деятельности посвящено много работ российских и зарубежных авторов. Необходимо отметить, что в большинстве работ волонтерство рассматривается как социальный феномен, способствующий вовлечению молодежи в социально-активную деятельность и стимулирующий молодых людей на самостоятельное решение возникающих проблем [1]. Холдсворт Клэр пишет, что «волонтерство способствует повышению трудоспособности молодых людей, предоставляет им возможность получения положительного опыта и знакомство с новыми друзьями. Волонтерство направлено на развитие у молодежи чувства гражданского долга и ответственности» [2].

В Европейской хартии о правах и обязанностях добровольцев дается определение деятельности волонтера-добровольца – «Добровольцы активно работают на общественной арене по собственной инициативе и их деятельность направлена на общественное благо» [3].

Быстрова Н. В. в своей работе указывает на то, что волонтерская деятельность – это «безвозмездный труд на благо получателя» [4]. Хаджиалиев К. И. описывает волонтерство как «неопла-

чиваемую, сознательную, добровольную деятельность на благо других» [1]. Конвисарева Л. П. определяет волонтерскую деятельность как «добровольную форму объединения для достижения общественно значимых целей, способствующих социальной активности и личностному росту его участников» [5].

Таким образом, добровольческая деятельность – это деятельность, которая направлена на предоставление безвозмездных услуг человеку или группе людей без расчета на денежное вознаграждение. Кроме того, волонтерство можно считать значимым фактором в воспитании и социализации молодых людей, возрождающим основные ценности, (гражданственность, гуманность, отзывчивость и многие другие).

Целью данной работы является выявление отношения студентов ГБОУ ВО «Нижегородского государственного инженерно-экономического университета» (НГИЭУ) о волонтерской деятельности в целом, а также о развитии волонтерского движения, как в ВУЗе, так и в стране в целом. Актуальность исследования вызвана тем, что волонтерские движения в РФ в основном направлены на привлечение молодых людей, которые считаются важным ресурсом.

В рамках исследования данной темы был проведен опрос студентов НГИЭУ о том, знают ли они что такое волонтерская деятельность, волонтерское движение. Для анкетирования были выбраны студенты 1-2 курсов; выборка исследования составляет 71 человек, средний возраст опрошенных составил 17-20 лет.

В результате проведенного исследования было выявлено следующее: 95% респондентов ответили, что имеют представление о волонтерской деятельности, 3% испытывали затруднения с ответом и 1% дал отрицательный ответ. Респондентам также предоставлялась возможность дать свое определение волонтерству. Ответы были следующими: «это благотворительность», «безвозмездная помощь на благо обществу», «бескорыстная помощь», «добровольное служение обществу». В возрастной категории были отмечены люди в возрасте от 25 до 40 лет (76%), мотивируя тем, что именно в данном возрасте люди активные, молодые, целеустремленные, ответственные и находятся в самом расцвете сил. В целом, ответы респондентов сошлись в одном – любой возраст подходит для волонтерства, было бы желание.

По мнению участников опроса, основными мотивами волонтерской деятельности студентов являются возможность помочь другим – 50%, получение нового опыта – 38%, встреча с новыми людьми – 32%. Волонтерство, как способ занять свободное время, воспринимает лишь 1% опрошенных. Только 1% респондентов занимаются волонтерской деятельностью «для галочки». Это говорит о том, что решение об участии в волонтерской деятельности большинство студентов принимают осознанно [6].

Доля тех, кто желает попробовать свои силы в волонтерской деятельности, составила 51%.; 10% опрошенных ответили, что затрудняются с отве-

том. Следовательно, 39% опрошенных не желают заниматься волонтерством. С одной стороны, радует то, что 51% желает попробовать свои силы в волонтерской деятельности, с другой стороны, 39% - это достаточно большой процент молодежи, который в той или иной степени мог бы быть задействован в волонтерской деятельности при правильном информировании и правильной социальной работе.

Приоритетными направлениями в добровольческой деятельности для современной молодежи являются заинтересованность работой с организациями культурной сферы (11%), желание работать с приютами для животных (10%); желание помогать детям-сиротам, больным детям (10%). Чуть меньше (9%) респондентов указали на работу с пожилыми людьми, с бездомными и с людьми с ограниченными возможностями. Также студенты заинтересованы в работе с одаренными детьми, в улучшении окружающей среды, в оказании различной помощи.

Опыт участия в волонтерской деятельности имеют 21% опрошенных, из них 1 человек является официальным волонтером Нижегородской области. Их деятельность связана со сбором денег больным детям, с участием в кубке конфедерации и чемпионате мира по футболу, организацией мероприятий детям-сиротам и детям с ограниченными возможностями, оказанием помощи ветеранам и пожилым людям, организацией экологически субботников и др.

Наибольшая доля опрошенных (79%) не имеет опыта волонтерской и добровольческой деятельности. Данные показатели свидетельствуют о наличии потенциала среди молодежи для оказания той или иной помощи нуждающимся людям при правильной организации работы и правильном социальном посыле.

Среди респондентов, имеющих опыт волонтерской деятельности (21%), 7 % принимали участие несколько раз в год и такой же процент опрошенных участвовал в нескольких проектах. Только 1% опрошенных активно участвует в волонтерской деятельности. Данные показатели свидетельствуют о недостаточном уровне информирования о проводимых волонтерских и добровольческих мероприятиях, как на районном уровне, так и на уровне области.

Отвечая на вопрос «Что же дает занятие волонтерской деятельностью?», респонденты отметили, что основными моментами волонтерской деятельности являются бескорыстное желание помогать людям, при этом приобретая новые навыки работы в различных сферах, и приобретение новых знакомств (Рисунок 1).

Следует отметить, что опрос также показал, что большинство респондентов к основным качествам волонтера относят ответственность, вежливость, дружелюбность и готовность прийти на помощь, т.е. качества присущие социально-активной личности.

Большинство опрошенных респондентов (78%) отметили, что среди их знакомых и друзей есть несколько волонтеров, при этом каждый третий

(22%) указал, что в его окружении таковых нет. Стоит отметить, что среди респондентов отсутствуют студенты, не имеющие представление о волонтерах и волонтерской деятельности.

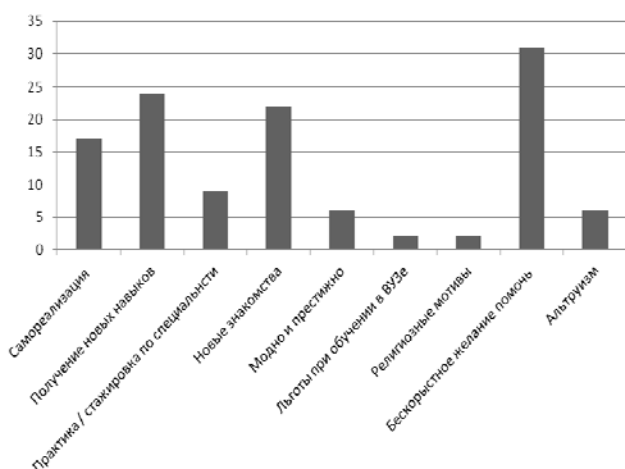


Рис. 1. Ответы на вопрос «Что же дает занятие волонтерской деятельностью?»

Вопрос об актуальности волонтерской и добровольческой деятельности не вызывает сомнения: 72% опрошенных дали положительный ответ и только 9% дали негативный ответ. Данные показатели свидетельствуют о том, что большая доля опрошенных не исключает для себя возможности заниматься волонтерством, но при определенных условиях и обстоятельствах.

В связи с развитием международной мобильности и повышенным интересом к международным программам респондентам было предложено ответить на вопрос «Готовы ли Вы стать волонтером в международной волонтерской программе (выезжать за границу и работать волонтером, например по программе Erasmus +Youth)?» Только 39% опрошенных студентов дали положительный ответ. Во-первых, только 51% из всех опрошенных желает попробовать свои силы в волонтерской деятельности; во-вторых, особую роль играет и языковая подготовка.

Также респондентам были заданы вопросы про волонтерские организации и движения Нижегородской области, г. Княгинино и НГИЭУ. 24% опрошенных студентов ответили, что слышали про волонтерские организации и движения в Нижегородской области, такие как «Чистые берега», «Милосердие», «Зеленый парус», «Волонтеры победы». 25% опрошенных студентов ответили, что знают о работе волонтерских движений в г. Княгинино, которые функционируют на базе НГИЭУ: «Доброе сердце», «Старость в радость».

Проведенное исследование показало, что волонтерская и добровольческая деятельность актуальна в социальной жизни молодежи в настоящее время. Студенты положительно относятся к добровольческой деятельности и готовы заниматься волонтерством как в сфере культуры, так и оказывать помощь детям, пожилым людям, людям с

определенными проблемами. Существует ряд проблем (низкий процент среди молодых людей, желающих заниматься волонтерством, отсутствие прямого доступа к информации о добровольческих движениях и т.д.), которые можно исправить, развивая систематическую работу с молодыми людьми в этом направлении и популяризируя это направление среди молодежи: формирование эффективной инфраструктуры поддержки волонтерства в образовательных организациях, развитие волонтерских школ, привлечение специалистов, работающих с молодежью и занимающихся добровольческой, волонтерской деятельностью.

Литература

1. Хаджиалиев К. И., Айгубов Л. С. Роль волонтерской деятельности в воспитании социальной активности молодежи // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2015. №3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-volonterskoj-deyatelnosti-v-vospitanii-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi> (дата обращения: 14.04.2019).
2. Holdsworth Clare Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering // British Journal of Educational Studies, 2010. Vol. 58(4) pp. 421-437
URL: https://www.researchgate.net/publication/232828303_Why_Volunteer_Understanding_Motivations_For_Student_Volunteering
3. Volunteering charter. European charter on the rights and responsibilities of volunteers // European Youth Forum, 2012. URL: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/volunteering_charter_en.pdf
4. Быстрова Н. В., Цыплакова С. А., Чумакова Л. А. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи // КНЖ. 2018. №1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskoe-dvizhenie-kak-faktor-razvitiya-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi> (дата обращения: 14.04.2019).
5. Конвисарева Л. П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: Дис. ... канд.пед.наук. Кострома, 2006. 211 с.
6. Коган Е. А. Отношение студенческой молодежи к волонтерской деятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. №4 (36), с. 144-149
7. Шамин А. Е., Касимова Ж. В. Особенности предоставления образования в региональных вузах // Вестник НГИЭИ. 2018. № 10 (89). С. 119–134.

The role of volunteering activities in the social life of young people

Zhdankina I.Yu.

Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University
In this article the questions related to youth relation to volunteering activity are considered, the main motives of volunteer activity are defined. Nowadays the status of volunteering is ingrained in the minds of Russians, especially the younger generation. Volunteering is considered as a significant factor in education and socialization of young people, reviving basic values. The points of view of foreign and Russian authors on this issue are given in the article. The fundamental principle of volunteering is the vol-

untary choice. The person as much as possible realizes himself in any type of activity if works without coercion, voluntarily. Author considers that volunteering activity contributes to the involvement of young people in social activity and stimulates young people to independently solve arising problems. A number of problems are defined; these problems can be corrected by developing systematic work with young people in this direction and popularizing this direction among young people.

Key words: volunteering, volunteer organizations, informative, motivation, youth, popularization, public good

References

1. Khadzhaliev K. I., Aygubov L. S. The role of volunteers activities in developing the youth's social activity // Bulletin of Dagestan State University. Psychological and pedagogical Sciences. 2015. №3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-volonterskoy-deyatelnosti-v-vospitanii-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi> (Accessed 14.04.2019).
2. Holdsworth Clare Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering // British Journal of Educational Studies, 2010. Vol. 58(4) pp. 421-437
URL:https://www.researchgate.net/publication/232828303_Why_Volunteer_Understanding_Motivations_For_Student_Volunteering
3. Volunteering charter. European charter on the rights and responsibilities of volunteers // European Youth Forum, 2012. URL: http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/volunteering_charter_en.pdf
4. Bystrova N. V., Tsyplakova C. A., Chumakova L. A. Volunteer movement as the factor of development of social activity of youth // Karelian Scientific Journal. 2018. T. 7. №1(22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskoe-dvizhenie-kak-faktor-razvitiya-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi> (Accessed 14.04.2019).
5. Konvisareva L. P. Volunteer movement as factor of development of social activity of youth: Dissert. ... cand. of ped. science. Kostroma, 2006. 211 p.
6. Kogan E. A. Students' attitudes toward volunteer activities // Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences. 2014. №4 (36), pp. 144-149
7. Shamin A. E., Kasimova Zh. V. Features of providing educational services in regional universities // Bulletin NGIEI. 2018. №10 (89). pp. 119-134

Специфика тьюторского сопровождения в зависимости от контингента обучающихся и ступеней образования

Золина Мария Алексеевна

аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, maria.zolina1@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы распространения образования на основе принципов непрерывности и индивидуализации, которые подразумевают проектирование индивидуальных образовательных маршрутов, программ и учебных планов. Статья посвящена специфике тьюторского сопровождения, которое вновь обретает актуальность и важность. Концентрирует свое внимание на выявлении специфики современного тьюторского сопровождения в зависимости от контингента обучающихся и уровней образования. Представлена этимология слова «тьютор», показаны истоки тьюторства за рубежом, приведены примеры отечественной и зарубежной практики тьюторского сопровождения. Выявлены характерные черты и основные социальные функции тьютора как педагога, сопровождающего индивидуальный образовательный маршрут обучающегося на всех стадиях: от проектирования до реализации. Выделены педагогические позиции тьюторства в зависимости от контингента обучающихся (инклюзия, одаренные дети, условия общеобразовательной школы (различный контингент обучающихся), иностранные обучающиеся (студенты)) и от ступени образования (в школе, дополнительном образовании, дистанционном обучении, СПО, ВУЗе). По каждому выделенному виду тьюторского сопровождения (по контингенту обучающихся, по ступеням образования) освещены особенности и специфические функции, которые тьютор выполняет в процессе образовательной деятельности.

Ключевые слова: виды тьюторства, история тьюторства, одаренные обучающиеся, специфика тьюторского сопровождения, тьюторство, тьютор.

Идея тьюторского сопровождения имеет большую историю, но начать хотелось бы с этимологии слова «тьютор». К нам это слово пришло из английского языка, в котором «tutor» понимается по-разному, в зависимости от роли обучающегося:

- по отношению к школьникам - домашний учитель, репетитор, наставник, который обучает и сопровождает ученика;

- по отношению к студентам английских университетов - руководитель студентов;

- в юридическом понимании - это опекун.

В английский язык слово пришло из старофранцузского «tuteur» (опекун), которое появилось благодаря латинскому «tutor», происходящему от «tuerie», которое означает «предохранять».

Русское понятие «тьютор» ассоциируется с менторством, наставничеством, репетиторством. Менторство является американской практикой, а тьюторство – британской [1, с.105-106]. Все эти интерпретации объединяет то, что под тьютором в самом широком смысле подразумевается человек, который берет на себя функцию заботы по отношению к лицу, которое в этом нуждается, что подразумевает его более высокий человеческий или профессиональный статус.

Начало своей истории тьюторство берет именно в практике классических английских университетов (Оксфорда и Кембриджа) XIV века. Постепенно, к концу XVI века в университетах позиция тьютора становится весьма важной, причем первоочередной их задачей было воспитание студентов. Позднее, в XVII веке значимость образовательных функций тьютора возрастает: студент совместно с тьютором составляет свой учебный план, выбирая учебные курсы, тьютор следит за успеваемостью своих подопечных, а также консультирует их в случае затруднений. К XVII веку тьюторская система становится официально признанной, а с 1700 по 1850 год в университетах отсутствовали публичные курсы и кафедры, и тьюторы стали готовить своих подопечных к экзаменам. В это время система тьюторского сопровождения становится основополагающей в обучении, а лекционная деятельность была только дополнением к ней. Важным моментом при возникновении тьюторства является среда, в которой оно возникает и укореняется. Основными характеристиками этой среды являлись: открытость образовательного пространства, ценности свободы преподавания и учения, разнообразие школ, авторских курсов, авторитетов и педагогов, с постоянной необходи-

мостью выбора и выстраивания собственного образовательного маршрута. Тьютор сопровождал процесс совершения выбора, процесс самообразования студента, при этом он делился собственным опытом в этой области, продолжая проводить научные исследования, занимаясь самообразованием, и помогая одновременно своим подопечным выстраивать индивидуальные образовательные маршруты [2]. Также тьюторская система была направлена на сохранение целостности индивидуальной жизни без разрыва веры и разума [3]. По мнению И.К. Проскуровской, соприкосновение культурной традиции как общего и индивидуально, связь истории развития человеческого мышления в целом и лично конкретного обучающегося лежит в поле работы тьютора, который находится в поиске средств их фиксации. Она выделяет три составляющие, которые тьютор должен осуществлять в своей работе:

- передача культурного содержания (трансляция традиции);
- индивидуальная деятельность;
- образовательные ситуации их пересечения [4].

Российский университет, унаследовавший Германскую модель конструирования образовательного процесса, не предполагал тьюторского сопровождения, так как не имел условий для свободного выбора в силу разных причин. Отечественная история развития педагогического сопровождения сводится к практике домашних учителей, однако это не совсем то же самое, что институт тьюторства.

Уже в современной постреформенной России осуществлялись некоторые попытки привить традицию тьюторства в университетах, но она не прижилась в силу отсутствия подобного опыта в прошлом. В качестве примера можно привести экспериментальную деятельность Московской высшей школы социальных и экономических наук (МВШСЭН), в просторечии “Шанинка” по имени одного из ее основателей - Т. Шанина, известного социолога, долгое время работавшего в британских университетах. “Суть идеи Т. Шанина заключалась в интеграции двух образовательных моделей: британской и российской. Он предложил трансформировать обе существующие модели для создания новой. Однако перенести тьюторство на российскую почву не удалось, из-за дефицита научно-педагогических кадров. Тьюторство - совершенно специфическая форма деятельности, которая в нашей стране не имела аналогов, ей нужно овладеть заново, что говорит о необходимости готовить кадры. Новый виток развития тьюторства в России начался с первого конкурса тьюторов в 1989 году во главе с руководителем Школы культурной политики П. Г. Щедровицким с целью обеспечения кадрами одной из международных образовательных программ. С тех пор начала развиваться региональная сеть тьюторской практики в таких городах как Томск, Брянск, Красноярск, Ижевск, Кемерово, Новосибирск, Москва и другие. До 2008 года в условиях школ педагоги (от

учителей и педагогов дополнительного образования до социальных педагогов и психологов) брали неофициально на себя тьюторские функции, однако с 2008 года была официально закреплена в Едином квалификационном справочнике “должность “тьютора” как педагога, сопровождающего процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного профессионального образования” [5, с.59].

Педагогическая позиция тьютора находит применение на различных уровнях образования, а также при работе с разным контингентом обучающихся. Так, например, можно выделить следующие позиции по контингенту обучающихся:

- тьютор в инклюзии;
- тьютор по работе с одаренными детьми;
- тьютор в условиях общеобразовательной школы (с различным контингентом обучающихся);
- тьютор по работе с иностранными обучающимися (студентами).

Тьюторские практики можно разделить и по уровням образования:

- тьютор в школе;
- тьютор в дополнительном образовании;
- тьютор в дистанционном обучении;
- тьютор в СПО;
- тьютор в ВУЗе.

В зависимости от контингента и уровня образования, в рамках которых работает тьютор, меняется круг специфических функций, однако, основной функционал остается неизменным. Можно выделить характерные черты тьюторства:

- тьютор - это педагог;
- тьютор работает на основе принципа индивидуализации образования;
- совместно с обучающимся тьютор выявляет интересы, потребности и возможности обучающихся;
- совместно с обучающимся тьютор создает индивидуальную образовательную программу (которая содержит цели и задачи образования, а также индивидуальный учебный план, отвечающий этим целям и задачам);
- тьютор работает не только с обучающимся, но и с его родителями, учитывая заказ на образование, исходящий от семьи;
- тьютор проводит совместную рефлексию и сопоставление планируемых образовательных результатов и реальных, тем самым прививая культуру принятия решений и анализа последствий этих решений [2].

Коротко остановимся на особенностях деятельности тьютора в зависимости от контингента обучающихся:

1) Тьютор в инклюзии: выполнение тьютором посреднически-вспомогательной функции по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, которая способна восполнить дефицитные возможности детей. Однако в большей степени важно выполнение основных функций (сопровождение формирования и реализации индивидуального образовательного маршрута со всем спектром соответствующих целеполаганий и механиз-

мов их достижений), что крайне важно для максимально полноценного развития и реализации способностей таких детей [6, с.292];

2) Тьютор в условиях общеобразовательной школы (с различным контингентом обучающихся): делится на периоды начальной, средней и старшей школы. Тьюторское сопровождение младших школьников направлено на создание условий формирования первичных мотивационных установок, интереса к знаниям, к процессу умственного труда, направленного не только на результат, но и на процесс познавательной деятельности, а также на обеспечение условий выявления, реализации и осознания индивидуальных познавательных интересов [7 с.4]. Тьюторское сопровождение в основной школе направлено на привитие обучающимся культуры формирования собственной индивидуальной образовательной программы, а также образовательной и жизненной стратегии в целом. Причем тьютор прорабатывает с обучающимся все стадии: от разработки и формирования ИОП с пониманием того, какие цели достигаются при ее помощи и какие задачи необходимо выполнить для достижения поставленных целей [7, с.7-8]. Основным направлением работы тьюторов со старшеклассниками является образовательная рефлексия и формирование образа своего профессионального будущего. «Образовательная рефлексия - это осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем» [7, с.11]. Образовательная рефлексия – неотъемлемая часть образовательной и жизненной стратегии современного старшеклассника.

3) Тьютор по работе с иностранными обучающимися (студентами): деятельность тьютора направлена на аккультурацию иностранных студентов (адаптация к новым социокультурным условиям, преодоление культурного шока, освоение основных элементов инокультуры, ее понимание), помощь в организации учебной и внеучебной деятельности (приспособление к новым требованиям, касающихся организации учебного процесса, в том числе к самостоятельной и научно-исследовательской деятельности), на организацию коммуникации для гармоничного входа в новый коллектив студентов и организацию благоприятной психологической среды, а также на мониторинг успехов, трудностей и достижений как в учебной, так и во внеучебной деятельности [8, с.160];

4) тьютор по работе с одаренными детьми.

Сопровождение одаренных детей требует от тьютора выполнения следующих емких задач:

1) *Организация единого образовательного пространства для полного раскрытия потенциала обучающегося.* Для этого необходимо использовать ресурсы не только школы, но и находить возможности в учреждениях дополнительного образования, высшего образования, а также он-лайн образования. В условиях многообразия образовательных возможностей тьютор является консультантом и помощником для ребенка при выборе

курсов, кружков, летних школ, лагерей и т.д., где обучающийся может апробировать соотношение своих способностей и возможностей. Тьютор находится в постоянном поиске возможностей апробирования и раскрытия потенциала ребенка, в том числе может взаимодействовать с ВУЗами и научно-исследовательскими учреждениями. Преимущество единого образовательного пространства заключается в широком спектре возможностей в плане прямого общения и взаимодействия с профессионалами различного уровня, задействованных в различных сферах [9, с.57].

2) *Организация непрерывного образования и развития одаренного обучающегося.* Непрерывность здесь понимается как выстроенный гармоничный процесс перехода ребенка от одной ступени образования к другой (от дошкольного образования до ВУЗа). Под выстроенным гармоничным процессом мы понимаем единство идеи, целей, содержания и методик образования. Непрерывность образования важна для формирования индивидуального образовательного маршрута, причем на различных этапах необходимо сочетание программ. Так, например, в школьном возрасте должны идейно совпадать программы основного и дополнительного образования, в студенчестве - программы профессионального и дополнительного образования. Сопровождение индивидуального образовательного маршрута является важной частью, которая помогает в построении маршрута таким образом, чтобы сохранялась преемственность этапов обучения. А.В. Колесникова выделяет проблему сопровождения индивидуального образовательного маршрута в условиях сменяющихся периодов обучения. Также исследователь отмечает, что педагогическое сопровождение, осуществляемое тьютором, может обеспечить непрерывность развития и по вертикали, и по горизонтали. Под вертикалью А.В. Колесникова понимает содержание образования и методы работы на разных возрастных этапах, которые являются специфическими в условиях работы с одаренными детьми; под горизонталью же понимается создание условий на определенном возрастном этапе для повышенного уровня подготовки за счет интеграции разных типов образования (например, основное и дополнительное) [9, с.58].

3) *Организация процесса обучения, исключая перегрузки и сохраняющего психическое и физическое здоровье.* Проблема перегрузок одаренных детей широко распространена и связана с тем, что «выделяющиеся» дети обращают свое внимание на педагогов, которые в свою очередь, с одной стороны, хотят развить способности данного ребенка каждый в своем предмете, а с другой стороны, привлекают к участию в различных олимпиадах, конкурсах, фестивалях, преследуя цель не только наращивания опыта такой деятельности у ребенка, но и создание собственного портфолио и портфолио образовательной организации. В такой ситуации важно тьюторское сопровождение, чтобы тьютор концентрировал внимание на целях развития в приоритетных для обуча-

ющегося областях не только у ребенка, но и у педагогов. Тем самым, с одной стороны, формируется у ребенка навык совершения выбора согласно его приоритетам, с другой стороны формирование у педагогов понимания важности учета интересов и целей каждого конкретного ребенка [9, с.58].

4) *Создание моделей тьюторского сопровождения, которые будут соответствовать возрасту и связанными с ним особенностями.* Среди так особенностей исследователь выделяет “характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные проявления”. Действия тьютора направлены на сопровождение личностного развития обучающегося, а значит он должен подбирать методы и технологии, которые будут эффективны в работе с конкретным обучающимся на конкретном возрастном этапе. Необходим учет индивидуальных особенностей, возможностей и возрастных ограничений, а так как речь идет о работе с одаренными обучающимися, то модель тьюторского сопровождения должна иметь целью опережающее возрастному развитие ребенка [9, с.58].

Тьюторские практики также можно разделить и по уровням образования:

1) тьютор в школе (описание выше);
 2) тьютор в дополнительном образовании: функционал педагога-тьютора в дополнительном образовании схож с функционалом тьютора в школе, но отличается тем, что тьютор в системе дополнительного образования является же и педагогом, преподающим некое мастерство, дисциплину и т.п., а значит он занимается развитием ребенка и построением его индивидуального образовательного маршрута в рамках определенной предметной области, виде спорта или области искусства;

3) тьютор в дистанционном обучении (организация эффективного изучения курса, а также сопровождение процесса прохождения курса с целью достижения наилучшего результата с учетом “обратной связи” от педагогов по выполненным заданиям; проведение групповых и индивидуальных тьюториалов по поддержанию уровня интереса к курсу и анализу и рефлексии результатов деятельности обучающегося) [5, с.55-56];

4) тьютор в среднем профессиональном заведении: основными функциями тьютора на данной ступени образования являются совместное со студентом выявление и поддержка его индивидуальных особенностей, ориентация на предметно-практическую деятельность, помощь в формировании портфолио студента (участие в профессиональных олимпиадах, конкурсах, фестивалях и т.п.), а также формирование условий для развития самостоятельной и инициативной личности [10, с.167-168];

5) тьютор в ВУЗе (помощь в создании и сопровождение индивидуального образовательного маршрута студента со своевременным внесением коррективов в связи с пополнением знаний, умений, навыков и изменением возможностей и обстоятельств, а также совместный со студентом

поиск средств и ресурсов для реализации ИОМ; помощь в организации проектной и исследовательской деятельности: от идеи и постановки целей и задач до сопровождения студента или команды в процессе работы) [1, с. 108].

Тьюторское сопровождение - достаточно гибкий и адаптирующийся инструмент, ведь он работает на основе принципа индивидуализации. Вопрос о реальном внедрении традиционного для западной традиции тьюторства как действенного инструмента сопровождения в образовательном процессе для России остается актуальным на различных уровнях от школьного до высшего. Несмотря на то, что в экспертном сообществе этот вопрос дебатировался давно, сегодня еще не выработано сколько-нибудь согласованного подхода. В среде педагогов-практиков отношение к феномену тьюторства остается неоднозначным. Одни отрицают его по причине заимствования (западная практика не является для нас образцом для подражания), другие принимают этот институт, но считают его экономически затратным, третьи считают, что тьюторство в изначальном своем виде может существовать только в частной практике или негосударственных организациях.

Как бы то ни было, для того, чтобы российское образование достигло результатов, которые ставятся как необходимые перед ним обществом и государством оно не должно пренебрегать опытом лучших, включая и тех, кто не имеет российского происхождения. В условиях глобализации разумное сочетание универсального и локального сегодня очень важно. При заимствовании лучшего зарубежного опыта, проверенного веками, его можно адаптировать к российским реалиям и на основе интеграции лучшего вырабатывать такую модель тьюторства, которая бы отвечала современным требованиям и способствовала бы улучшению качества отечественного образования.

Литература

1. Микова И.С. Концептуальные подходы к тьюторству в высшей школе в отечественной и зарубежной литературе//Вестник ПГГПУ. Серия №1. Психологические и педагогические науки, 2016. С.104-112
2. Абрамовских Н.В., Казаева Е.А. Тьюторство: история и современность [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf>. Дата обращения: 10.03.2019 г.
3. Н.В.Рыбалкина. Размышления о тьюторстве. Москва-Тверь: «СФК-Офис», Серия «Библиотека тьютора». Вып.6., 2016. – 188с.
4. Проскуровская И. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://thetutor.ru/biblioteka/teoriya-i-istoriya/k-voprosu-o-rekonstruktsii-istoricheskikh-osnovanij-tyutorstva/>. Дата обращения: 21.02.2019 г.
5. Ковалева Т.М. Принцип индивидуализации и профессия тьютора в российском образовании. с.43-72//Исторические истоки и теоретические ос-

новы тьюторства. [Электронный ресурс]: Учебно-практическое издание: хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [сост. А.В. Медведева, И.Б. Клубина]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014 г. – Режим доступа: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=e-publications. Дата обращения: 10.02.2019 г.

6. Чередилина М. Ю. Виды и направления тьюторского сопровождения в школе: практический конструктор моделей // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2017. – № 2 (39). – С. 290–296.

7. Дудчик С.В., Теров А.А., Чередилина М.Ю., Черемных М.П. Лекция 4. Тьюторское сопровождение в общем образовании. ООО «Издательство Форум Медиа», 2016. С.1-26.

8. Казанцева А.А. Тьюторское сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в ВУ-Зе// Высшее образование в России. – 2012. – №10. – С.157-161.

9. А. В. Золотарева. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия образовательных учреждений. Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.56-61

10. И. В. Грибенникова. Опыт реализации модели тьюторского сопровождения студентов СПО//Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях образования: материалы Международной научно-практической конференции (Пермь, 28–30 марта 2012 г.,). – Пермь, 2012. – С.167-169.

The specifics of tutoring support, depending on the contingent of students and levels of education

Zolina M.A.

Moscow State University Lomonosov

In the light of the spread of education on the basis of the principles of continuity and individualization, which implies the design of individual educational routes, programs and curricula, the article is devoted to the specifics, tutoring re-acquires relevance and importance. This article discusses the specifics of modern tutor support, depending on the contingent of students and levels of education. The etymology of the word "tutor", sources of tutoring abroad, domestic and foreign practice of tutor accompaniment is given. Outlines the characteristics and basic functionality of the tutor as a teacher, accompanying the individual educational route of the student at all stages: from design to implementation. Pedagogical positions of tutoring are highlighted depending on the contingent of students (inclusion, gifted children, conditions of a general education school (different students), foreign students (students)) and on the level of education (school, secondary education, university). For each selected type of tutor accompaniment (by the contingent of students, by the steps of education) the features and specific functions that the tutor performs are highlighted.

Key words: types of tutoring, history of tutoring, gifted students, specificity of tutor support, tutor.

References

1. Mikova I.S. Conceptual approaches to tutoring in higher education in domestic and foreign literature // Bulletin of PGGPU. Series number 1. Psychological and Pedagogical Sciences, 2016. P.104-112
2. Abramovskikh N.V., Kazaeva E.A. Tutoring: history and modernity [Electronic resource]. Access mode: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf>. Circulation date: 03/10/2019
3. N.V.Rybalkina. Reflections on tutoring. Moscow-Tver: SFK-Office, Tutor Library series. Issue 6., 2016. - 188c.
4. Proskurovskaya I. On the question of the reconstruction of the historical foundations of tutoring [Electronic resource]. Access mode: <https://thetutor.ru/biblioteka/teoriya-i-istoriya/k-voprosu-o-rekonstruktsii-istoricheskikh-osnovanij-tyutorstva/>. Circulation date: 21.02.2019
5. Kovaleva T.M. The principle of individualization and the profession of a tutor in Russian education. p.43-72 // Historical origins and theoretical foundations of tutoring. [Electronic resource]: Educational and practical edition: a textbook for the discipline "Historical origins and theoretical foundations of tutoring" / Far Eastern Federal University, School of Education; [comp. A.V. Medvedeva, I.B. Klyubina]. - Electron. Dan. - Vladivostok: Far Eastern Federal University, 2014 - Access mode: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=e-publications. Circulation date: 02/10/2019
6. Cheredilina M. Yu. Types and directions of tutor support at school: practical model constructor // Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business. - 2017. - № 2 (39). - p. 290–296.
7. Dudchik S.V., Terov A.A., Cheredilina M.Yu., Cheremnykh M.P. Lecture 4. Tutoring support in general education. LLC "Publishing Forum Media", 2016. С.1-26.
8. Kazantsev A.A. Tutor support of the process of adaptation of foreign students in the university // Higher education in Russia. - 2012. - №10. - P.157-161.
9. A.V. Zolotareva. The concept of tutor support of the development of a gifted child in the context of interaction of educational institutions. Yaroslavl Pedagogical Gazette. - 2014. - № 1. - Volume II (Psychological and Pedagogical Sciences). - P.56-61
10. I. V. Gribennikova. The experience of implementing the tutor support model for students of secondary vocational education // Tutor support for individual educational programs at different levels of education: materials of the International Scientific and Practical Conference (Perm, March 28–30, 2012). - Perm, 2012. - p. 167-169.

Электронное обучение и вопросы стратегии отработки грамматических явлений

Голованова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры французского языка, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, iralgolovanova@mail.ru

В статье рассматриваются основные преимущества электронного обучения иностранным языкам по сравнению с традиционным: мультимедийность компьютерных программ, динамичный характер их содержания, их интерактивность, возможность автоматизации ряда процессов и освобождения преподавателя от рутинной работы и т.д. Автор приводит аргументы в пользу все более широкого внедрения в процесс обучения иностранным языкам учебников и учебных пособий, основанных на электронных технологиях. Успех создания электронных учебников в значительной степени определяется выбором технологической платформы (спектром предоставляемых ею возможностей, легкостью ее модификации применительно к конкретным условиям обучения). Вместе с тем подчеркивается, что задача автора пособия электронного формата не ограничивается решением чисто технических вопросов. Одной из важных проблем при создании таких учебных пособий по грамматике является определение основных путей организации отработки сложных грамматических явлений. Автор подробно анализирует весь комплекс вопросов стратегии отработки: возможность и необходимость группировки учебных единиц, последовательность их изучения, объем группы одновременно обрабатываемых единиц и т.д. На основе анализа предлагаются возможные пути решения этих вопросов, способствующие повышению эффективности обучения.

Ключевые слова: электронное обучение иностранным языкам, электронный учебник, определение основных путей организации отработки грамматических явлений, стратегия отработки сложных грамматических явлений.

На современном этапе развития лингводидактики повышение эффективности образовательного процесса, по мнению специалистов, в значительной мере обуславливается применением новых технологий, более широким использованием в обучении электронных учебников и учебных пособий. По целому ряду аспектов электронное обучение имеет бесспорные преимущества по сравнению с традиционным. Высоко оценивается такое качество обучающих компьютерных программ (комплексов), как их мультимедийность, то есть возможность представлять информацию в различных форматах (текстовом, графическом, аудио, видео...), не прибегая при этом к разным носителям [2, с.112]. Среди достоинств учебных материалов такого рода авторами отмечается также динамичный характер их содержания, предполагающий оперативное внесение изменений и дополнений любого объема и сложности; применительно к бумажным пособиям в таком случае потребовалось бы его переиздание [4, с.131]. Последнее особенно ценно для учебников, содержащих актуальную, быстро устаревающую информацию и предполагающих частое обновление материала. Важна для авторов и оперативность доведения материала до обучаемых, то есть возможность еще в процессе разработки учебника внедрять его в процесс обучения по частям [5, с.18]. Подчеркивается также и тот факт, что когда идет речь о языках, не изучаемых массово, бумажное пособие приходится издавать малым тиражом, что невыгодно типографии и может существенно повысить стоимость пособия [8, с.486]. Но даже если речь идет о распространенных иностранных языках и учебных материалах, не требующих частого обновления, достоинства электронного пособия очевидны как для обучаемых, так и для преподавателей. Для первых большое значение имеет интерактивность, выражающаяся в способности компьютерной программы активно и разнообразно реагировать на запросы обучаемых в виде подсказок, советов, рекомендаций, оценки действий, а также возможность выполнять учебные действия в соответствующем определенному типу личности темпе, возможность остановки воспроизведения материалов, их повтора. А для преподавателей использование электронных пособий означает освобождение от рутинной работы (в частности, по формированию у обучаемых навыков употребления языкового материала). При этом, однако, преподаватель не теряет возможности контроля за

учебным процессом (обучающая программа может предоставить ему информацию о количестве выполненных обучаемым упражнений, времени выполнения задания, количестве попыток правильно выполнить действие и т. п.). Таким образом, необходимость все более широкого внедрения в процесс обучения иностранным языкам электронных учебников и учебных пособий не вызывает ни малейшего сомнения.

На данный момент автором статьи (совместно с Самариной К.В. и Яновской Е.А.) на базе программного комплекса iTRAINIUM [9] разработано и внедрено в практику преподавания три электронных учебных пособия по лингвострановедению для студентов 3 курса МГИМО, изучающих французский язык. Опыт разработки электронных пособий и их использования в процессе обучения позволяет утверждать, что для создания эффективного пособия недостаточно найти оптимальные способы «вложить» определенное содержание в электронную оболочку, решить чисто технические вопросы пособия электронного формата. При создании пособия такого типа автор неизбежно сталкивается с необходимостью решения целого ряда вопросов, которые возникают и при создании бумажного пособия. Так, в ходе работы над электронными пособиями автору приходится решать проблемы, связанные с эффективностью упражнений [1, с. 41-43]. Еще одной важной проблемой, возникающей при создании любого пособия, в том числе и электронного, является определение основных путей организации отработки так называемых сложных грамматических явлений.

Под сложными грамматическими явлениями имеются в виду явления, имеющие многочленную разветвленную микросистему грамматических форм, их синтаксических функций и правил (условий) употребления. В качестве примера одного из наиболее типичных сложных грамматических явлений можно было бы привести личные местоимения во французском языке. При определении стратегии отработки подобных явлений необходимо решить целый комплекс вопросов, а именно:

- следует ли вводить и отрабатывать все учебные единицы явления одновременно?
- если не одновременно, то лучше отрабатывать их изолированно или группами?
- если целесообразно группировать, что служит основанием для объединения единиц в одну группу?
- каким должен быть оптимальный объем группы одновременно изучаемых единиц?
- в какой последовательности целесообразно вводить и отрабатывать группы или отдельные единицы?
- какова оптимальная величина временного интервала между изучением групп или отдельных единиц?

Совершенно очевидно, что чем больше элементов содержится в микросистеме, тем больше возможных вариантов решения вышеперечисленных вопросов. Определение основных путей организации отработки явлений представляет собой

реальную проблему, поскольку в разных учебниках и в практике преподавания при обучении одним и тем же грамматическим явлениям в сопоставимых условиях эти вопросы решаются совершенно по-разному. Так, анализ ряда учебников французского языка по теме «Личные местоимения» показывает, что практически в каждом из них предлагается своя стратегия отработки этого грамматического явления: учебные единицы по-разному группируются, устанавливается разная последовательность их изучения, варьируются интервалы между введением групп. Наличие разных вариантов решения совокупности вышеперечисленных вопросов, как показывают наблюдения, характерны и для других сложных грамматических явлений французского языка (относительных местоимений, прошедшего сложного времени и т.д.).

Между тем при определении путей организации отработки сложных явлений авторы основываются, как правило, на своем личном опыте или на традиции, ограничиваются учетом общедидактических правил «от легкого к трудному», «от простого к сложному» и принципом употребительности. В результате предлагаемые авторами учебников варианты стратегии отработки зачастую далеко не оптимальны. Так, в ряде случаев одновременная отработка большого числа элементов может привести к нагромождению трудностей; нередко упускается возможность сделать обучение более экономным за счет совместной отработки трудностей, общих для нескольких грамматических форм. Для ряда учебников характерно отсутствие адекватных условий для формирования навыка выбора правильной формы из нескольких интерферирующих (если же дифференциация интерферирующих элементов и предполагается, то проводится она преимущественно на завершающем этапе, по окончании усвоения интерферирующих элементов, а не в процессе формирования навыка оперирования ими). Такие просчеты, возникающие в результате неправильного или недостаточно продуманного решения вопросов организации отработки, не могут не сказываться на эффективности обучения сложным грамматическим явлениям. Не случайно, качество усвоения личных, относительных местоимений французского языка, как показывает практика преподавания, оставляет желать лучшего, что проявляется в многочисленных и устойчивых ошибках обучаемых. Поиск адекватного решения данных вопросов следует вести с учетом бесспорных положений лингводидактики, а также на основе критического осмысления опыта предшественников.

Одним из важнейших положений, определяющих стратегию отработки грамматического явления, является положение о необходимости создания благоприятных условий для борьбы с интерференцией, поскольку это основная задача преподавания иноязычной грамматики. Для успешного преодоления действия интерференции необходима как можно более ранняя дифференциация интерферирующих элементов, для чего следует противопоставить их с самого начала. Как отмечал еще Д. Б. Кэрролл: «Не

так важна частота, с которой затренировывается какая-либо единица речи сама по себе, как частота, с которой она противопоставляется другим единицам, с какими ее можно спутать» [6, с. 21]. Причем для сложных явлений, **в значительной степени** подверженных как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции, это положение приобретает особое значение.

Идея опоры на принцип противопоставлений при обучении иноязычной грамматике прочно утвердилась в лингводидактике. По мнению исследователей, важнейшей из причин, объясняющих особое внимание к грамматическим оппозициям со стороны специалистов в области преподавания иностранных языков, является то обстоятельство, что основные трудности освоения грамматической стороны иноязычной речи связаны с тем, как осуществить выбор среди конкурирующих форм, а не с тем, как оформить свой выбор с точки зрения норм того или иного языка. Исследователями выделялось несколько возможных стратегий при обучении грамматической стороне речи в соответствии с вышеуказанным принципом [3, с. 23-24]:

- стратегия «совмещения», при которой ведется раздельная отработка двух противопоставляемых форм с последующим их совмещением с целью дифференциации;

- стратегия «присоединения», при которой имеет место отработка одной из противопоставляемых форм с последующим подключением другой формы;

- стратегия «объединения», при которой осуществляется сквозная совместная отработка двух противопоставляемых форм.

При этом существует, что предпочтению должно отдаваться последней из трех – стратегии «объединения» – как наиболее эффективной.

Между тем не всеми специалистами признается целесообразность противопоставления интерферирующих элементов с самого начала, высказываются опасения, что одновременная с самого начала отработка даже двух таких элементов противоречит принципу посильности, соответственно, дифференциацию надо проводить после того, как сходные элементы «достаточно закрепились». В качестве важного аргумента, опровергающего такую точку зрения, следует заметить, что дифференциация, проводимая по завершении усвоения интерферирующих элементов, представляет собой переучивание и по этой причине является малоэффективной. Что же касается дидактического принципа посильности, необходимость учета которого не вызывает ни малейшего сомнения, то следует принимать во внимание следующее соображение: для противников стратегии «объединения» этот принцип состоит в возможности одновременного усвоения обучаемыми одной трудности, под которой имеется в виду только одна грамматическая форма. Однако, как известно, усвоение оппозиции, члены которой не имеют трудностей за пределами противопоставляемого, также пред-

ставляет собой только одну трудность и, следовательно, не противоречит принципу посильности.

Таким образом, одним из исходных положений при определении стратегии отработки сложного грамматического явления является положение о необходимости создания условий для как можно более ранней дифференциации интерферирующих элементов путем их противопоставления [7, с. 75]. Причем соблюдение данного положения абсолютно необходимо, поскольку оно имеет принципиально важное значение при работе над сложными явлениями, подверженными сильному действию интерференции. Но при этом, как совершенно очевидно, не должен игнорироваться и принцип посильности.

Исходя из вышесказанного, при определении стратегии отработки сложных грамматических явлений следует считать в принципе нецелесообразными изолированное введение и поочередную отработку учебных единиц явления, так как в этом случае отсутствуют предпосылки для предотвращения интерференции. Более того интерференция лишь усугубляется при раздельном обучении каждому члену микросистемы.

Еще одним положением, играющим важную роль при решении проблем стратегии отработки сложных явлений, будет положение о нерациональности одновременной отработки значительного числа единиц, поскольку в таком случае не создаются оптимальные условия для тренировки. Во-первых, происходит перегрузка одновременно выполняемыми действиями, в результате чего возрастает вероятность смещения элементов в ходе их отработки, а также замедляется процесс тренировки. Во-вторых, при одновременном усвоении значительного числа единиц отсутствует возможность для обеспечения интенсивности отработки (так называемая кумулятивность повторений) **в начале** формирования навыка, которая в значительной мере определяет его успешность.

Из данного положения следует, что поскольку сложное грамматическое явление представляет собой многочленную разветвленную микросистему, одновременное введение и одновременная отработка **всех** составляющих ее элементов нецелесообразна, несмотря на то обстоятельство, что системная подача материала, как известно, позволяет экономить время на его объяснении за счет общих для микросистемы элементов. Соответственно, элементы сложного явления целесообразно вводить и отрабатывать по частям, группами.

Целесообразность группировки в том или ином случае определяется, помимо необходимости создания условий для как можно более ранней дифференциации интерферирующих элементов, следующими соображениями.

Прежде всего, необходимо отметить, что положение о группировке ради создания условий для как можно более ранней дифференциации единиц микросистемы распространяется и на те элементы, которые подвержены смещению по сугубо психологическим причинам из-за их фонетического

сходства (типа личных местоимений *il-elle*). При группировке таких элементов создаются предпосылки для их многократного противопоставления, способствующего предотвращению смешения.

Как известно, большинство сложных грамматических явлений имеют парадигматический характер. Группировка ряда членов парадигмы позволяет прежде всего создать предпосылки для ранней дифференциации интерферирующих единиц. Наряду с этим, по мнению специалистов, изучение грамматических единиц в парадигмах способствует запоминанию и сохранению грамматических форм в памяти. Вследствие этого дидактическая ценность группировки элементов сложного явления по линии парадигмы возрастает.

Еще одно соображение касается таких сложных явлений, которые функционально тесно связаны с другими грамматическими явлениями (как личные субъектные местоимения и глаголы). В этом случае группировка элементов микросистемы одного явления может быть необходимой для сгруппированного усвоения элементов другого грамматического явления.

Решение вопроса о целесообразности группировки элементов микросистемы может определяться также функциональной зависимостью отдельных элементов от других грамматических явлений (например, одна из функций личных самостоятельных местоимений французского языка – их употребление с грамматическим явлением «Степени сравнения прилагательных и наречий»). Очевидно, что данные элементы микросистемы должны изучаться вместе с соответствующими грамматическими явлениями.

Помимо соображений в пользу группировки существуют и соображения, которые могут препятствовать группировке тех или иных элементов сложного явления. Группировка нецелесообразна при следующих условиях:

- если объединение каких-то элементов микросистемы затрудняет усвоение **других** элементов той же микросистемы;

- если группировка может привести к существенному ограничению коммуникативных возможностей обучаемых;

- если объектами одновременной отработки становится слишком большое число единиц.

Последнее условие, как очевидно, тесно связано с другой проблемой стратегии отработки – проблемой допустимого и целесообразного объема группы одновременно обрабатываемых единиц. Эта проблема является в высшей степени сложной, так как при ее решении необходимо учитывать большое число самых разных факторов: количество подлежащих отработке единиц, степень трудности каждой из них, количество и характер сопровождающих трудностей, уровень языковой подготовки обучаемых, их индивидуальные способности и т.д. Вероятно, следует признать точку зрения специалистов, утверждающих, что оптимальная дозировка может быть окончательно установлена только экспериментально применительно к конкретному языковому материалу и к

конкретному контингенту обучаемых [10, с. 50]. Вместе с тем существуют пути предотвращения нагромождения трудностей в разных проявлениях. Так, можно «разгрузить» микросистему в целом, задержав на какое-то время введение в курсе языка тех грамматических явлений, которые требуют употребления части элементов и увеличивают тем самым количество учебных единиц сложного явления. Устранить нагромождение трудностей позволит также путь «стилистического компромисса», применимый к тем элементам микросистемы, которые могут быть заменены в речи какими-то ранее изученными явлениями (например, избежать употребления личных местоимений 3-го лица можно за счет повторения соответствующих существительных).

В том случае, когда предотвратить нагромождение трудностей не удастся, следует стремиться к тому, чтобы максимально сократить интервал между изучением интерферирующих единиц. Сокращение интервала прежде всего даст возможность свести к минимуму количество ошибок, связанных с попытками обучаемых «выйти за рамки» сферы функционирования первоначально введенных форм.

Что касается вопросов определения последовательности изучения групп или отдельных единиц сложного явления, то первостепенное значение в их решении имеет так называемая дидактическая последовательность, при которой важна роль предыдущей группы единиц для изучения последующей в том смысле, что усвоение первой может способствовать большей эффективности отработки следующей. При установлении последовательности учитывается и такое известное положение, как коммуникативная ценность элемента или группы элементов, однако лишь в том случае, если это положение не вступает в противоречие с первым.

Таким образом, использование при создании учебников и учебных пособий современных электронных технологий не только способствует интенсификации и индивидуализации обучения, но и облегчает задачу преподавателя. Вместе с тем наличие электронной оболочки не означает, что все вопросы, связанные с созданием пособия, решаются автоматически. Как было показано выше, при отработке грамматических явлений определенного типа важно правильно определить основные пути организации отработки, решив целый комплекс вопросов группировки учебных единиц, последовательности их изучения, объема группы одновременно обрабатываемых единиц и т.д., что позволит повысить продуктивность усвоения грамматических явлений.

Литература

1. Голованова И.А., Яновская Е.А. Некоторые проблемы составления упражнений, предназначенных для электронного обучения // Иностранные языки в школе. – 2017. - № 10. – С.39-43.

2. Горожанов А.И. Автоматизация процесса обучения иностранному языку: от элементарных программ для ЭВМ до электронных учебников: монография. – Краснодар: Априори, 2013. – 148 с.

3. Горчев А.Ю. О путях реализации принципа противопоставлений при обучении грамматической стороне речи // *Иностранные языки в школе.* – 1979. - № 6. – С.20-24.

4. Григорьева О., Ланкин В. *Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы // Высшее образование в России.* – 2008. – № 2. С. 130-134.

5. Зеленов Ю.С., Селиванова Н.В. Использование обучающего программного комплекса ITRANIUM в преподавании иностранных языков // *Иностранные языки в школе.* – 2017. - № 10. – С.17-21.

6. Кэрролл Д.Б. Вклад теоретической психологии и педагогических исследований в преподавание иностранных языков // *Методика преподавания иностранных языков за рубежом.* - М., 1976. - Вып.2. – С.9–23.

7. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности: монография. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.

8. Селиванова Н.В. Вузовский электронный учебник в помощь «малым» иностранным языкам // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы VIII Международной научной конференции. – Челябинск, Энциклопедия, 2016. – С.485-488.

9. Смирнов Д.В. Электронное обучение языкам и переводу при помощи программного комплекса iTRANIUM Pro [Lingua] // Электронное обучение языкам и переводу в высшей школе: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции.- Севастополь: Рибест, 2014. – С. 97-104.

10. Шепер М.Н. Отбор и организация грамматического материала для обучения устной речи на начальном этапе // Отбор и организация языкового материала для обучения говорению на иностранном языке в средней школе: Сб. науч.тр./НИИшкол. – М., 1982. – С.48-53.

E-learning and issues of the grammar exercise strategy Golovanova I.A.

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)

The article examines key advantages of foreign languages e-learning over traditional methods: multimedia computer programs, dynamic nature of their content, user interaction, ability to ensure process automation and free the teacher from routine work, etc. The author provides arguments for a wider introduction of e-learning textbooks and materials in the foreign languages learning process. The success of e-textbooks is largely determined by the choice of the technology platform (the range of its capabilities, its flexibility depending on the learning methods used). At the same time the task of the e-textbook author is not limited to the solution of purely technical issues. One of the main problems in developing such grammar learning materials is to determine the key options for complex grammatical phenomena. The author provides a detailed analysis of the exercise strategy: ability and need to group study-efforts, learning sequence, number of study-efforts for simultaneous learning, etc. As a result of such analysis, the author provides possible solutions to the issues raised in order to increase learning efficiency.

Key words: foreign languages e-learning, e-textbook, key ways of arranging grammar exercising, exercise strategy for complex grammatical phenomena.

References

1. Golovanova I.A., Yanovskaya E.A. Some problems of drawing up exercises for e-learning // *Foreign languages at school.* - 2017. - № 10. - P.39-43.
2. Gorozhanov A.I. Automating the process of learning a foreign language: from elementary computer programs to electronic textbooks: a monograph. - Krasnodar: Apriori, 2013. - 148 p.
3. Gorchev A.Yu. On the ways of implementing the principle of opposition in teaching the grammatical side of speech // *Foreign languages in school.* - 1979. - № 6. - P.20-24.
4. Grigorieva O., Lankin V. Electronic textbook: opportunities, problems, prospects // *Higher education in Russia.* - 2008. - № 2. P. 130-134.
5. Zelenov Yu.S., Selivanova N.V. The use of the training software package ITRANIUM in the teaching of foreign languages // *Foreign languages at school.* - 2017. - No. 10. - P.17-21.
6. Carroll D.B. The contribution of theoretical psychology and pedagogical research in the teaching of foreign languages // *Methodology of teaching foreign languages abroad.* - M., 1976. - Issue 2. - pp. 9–23.
7. Lapidus B.A. Teaching a second foreign language as a specialty: monograph. - M.: Higher School, 1980. - 173 p.
8. Selivanova N.V. University electronic textbook to help "small" foreign languages // Word, statement, text in cognitive, pragmatic and culturological aspects: materials of the VIII International Scientific Conference. - Chelyabinsk, Encyclopedia, 2016. - P.485-488.
9. Smirnov D.V. E-learning in languages and translation using the software complex iTRANIUM Pro [Lingua] // *E-learning in languages and translation in high school: Collection of articles based on materials from the International Scientific and Practical Conference.- Sevastopol: Ribest, 2014.* - P. 97-104.
10. Sheper M.N. The selection and organization of grammatical material for teaching speech at the initial stage // The selection and organization of language material for learning to speak a foreign language in secondary school: *Sat. nauch.tr./ NIIskol.* - M., 1982. - P.48-53.

Проблема нравственного воспитания в истории отечественной педагогики

Майстренко Алексей Игоревич

аспирант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский Государственный Педагогический Университет им. В.П. Астафьева, aleksei.maistrenko@mail.ru

Статья посвящена проблеме нравственного воспитания. Цель исследования – выявление развития проблемы нравственного воспитания в истории отечественной педагогики. В работе использовались методы анализа и обобщения исторических источников, научных работ отечественных исследователей, признанных научным сообществом, хронологический метод, сравнительно-сопоставительный метод, принцип историзма. Идея нравственного воспитания начинает проявляться с первых веков становления Российского государства. В ходе исследования были выделены несколько этапов развития нравственного воспитания в отечественной истории. Каждый этап отдельно проанализирован с точки зрения развития идеи и практики нравственного воспитания. Важной вехой в данном вопросе стала середина XIX в., когда в России происходит становление научной педагогики, связанное, в частности, с К.Д. Ушинским, который сделал весомый вклад и в развитие нравственного воспитания. Было установлено, что так или иначе на протяжении почти всей истории Российского государства и российской педагогики, кроме периода советской власти, в котором главенствовала марксистская идеология, ценности православной церкви служили фундаментом для развития воспитания и основой для системы нравственного воспитания. Выявлено, что в постсоветский период нравственное воспитание личности более свободно от какой-либо идеологии в отличие от предыдущих этапов истории развития педагогической мысли, но тем не менее основывается на общих христианских ценностях и строится на сотрудничестве государства и православной церкви. Ключевые слова: нравственность; педагогика; нравственное воспитание; православие; церковь.

Введение

Актуальность. В 21 веке проблема нравственного воспитания встала на государственном уровне. Исходя из государственного заказа, педагогике необходимо выработать цели и задачи нравственного воспитания и разработать соответствующую теорию и методику. Эту проблему можно решить, помимо прочего, посредством анализа отечественного педагогического наследия.

Цель – установить развитие идеи нравственного воспитания в истории российской педагогики.

Методами исследования данной работы являются анализ и обобщение исторических источников, научных работ отечественных исследователей, признанных научным сообществом, хронологический метод, сравнительно-сопоставительный метод, принцип историзма.

Степень разработанности. Мысли о нравственном воспитании в истории отечественной педагогической высказывали издавна, мы находим их в литературных наследиях Владимира Мономаха, протопопа Сильвестра, Симеона Полоцкого, М.В. Ломоносова, Н.И. Новикова, В.Ф. Малиновского, Е.А. Энгельгардта, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, В.С. Соловьева, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого, Г.В. Плеханова и др. В советское время идеи нравственного воспитания разрабатывали Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В.И. Ленин, А.М. Коллонтай, В.В. Воровский, Л.И. Аксельрод, А. В. Луначарский, П. П. Блонский, В. А. Сухомлинский и др.

Обсуждение

До XVIII в. педагогические идеи и педагогическая практика, а уж тем более нравственное воспитание, так или иначе переплетались с православной церковью, православными ценностями.

Отчётливые идеи нравственного воспитания начинают появляться на заре истории Российского государства, после принятия на Руси христианства, и именно с христианством они и связываются.

Один самых ранних и наиболее важных памятников педагогической мысли, в котором одна из самых главных ролей отводится необходимости формирования гуманных качеств у грядущего поколения, является «Поучение» Владимира Мономаха (1053-1125). В своём обращении к потомкам князь говорит о важности проявления таких качеств как милосердие, сострадание, оказание помощи ближним, защита слабых, почитание старших, помимо этого он делает нравственные

наставления, как для бытовой жизни, так и для ситуаций в военных походах: «Старья чти яко отца, а молодья яко братью. В дому своемъ не лѣнитесь, но все видите; не зрите на тивуна, ни на отрока, да не посмѣются приходящии к вам ни дому вашему, ни объду вашему» [6, с. 137]. В своих поучениях Владимир Мономах часто ссылается на библейские тексты.

Серьёзное влияние на воспитательную систему оказал «Домострой» в XVI в., чьё авторство приписывается протопопу Сильвестру. Будучи настоящим христианином, он призывает к совершению добрых дел, повиновению не только родителям, но и духовным наставникам, к тому, чтобы оставить осуждение людей и не делать ближним того, чего не желаешь себе. «К любому человеку [будь] приветлив, а бедных, печальных, нуждающихся и пленных всегда без волокиты разбери и от себя по возможности накорми и напои, и милостыню дай, по человеку судя...», - говорил он [1, с. 146].

Симеон Полоцкий (1629-1680), призванный к обучению и воспитанию старшего царского сына Алексея Михайловича, в своём сочинении «Обед душевный» высказывал очень важные идеи о воспитании нравственных качеств в человеке, таких как, милосердие, сострадание, готовность совершать благие дела, совершать подаяние милостыни, заботиться об обездоленных, содержатся. Его педагогические идеи соответствовали существовавшим отечественным идеалам.

С XVIII в. Россия становится на новый светский путь развития, церковь отделяется от государства. Идеи образования могущественного светского государства стала центральной в реформировании государства, общества и образования. В ходе реформ XVIII в. Россия выдвигается в разряд великих держав. Значительно расширилась её образованность.

С самого начала XVIII в. стали учреждаться светские образовательные социальные институты, начиная от школ, заканчивая Академией наук в 1724 г. К концу XVIII в. фактически сложилась светская образовательная система. Вместе с тем были заложены основы светской педагогики.

Но вопреки доминированию светских начинаний в общественной жизни, в течение всего XVIII в. православная церковь играла значительную роль как в общественной жизни, так и в образовании. У духовного образования было намного больше образовательных учреждений, нежели у светского. Церковь занималась открытием школ, училищ, семинарий, академий. Православной педагогической мыслью развивалась активно, нравственное воспитание здесь отводилось православной церкви. Важное значение в её развитии сыграли деятельность и работы святителей Димитрия Ростовского и Тихона Задонского, митрополита Платона (Левшина) и др.

«Проект регламента Академической гимназии» составленный М.В. Ломоносовым (1711-1765) гласил, что отношения между учителем и учениками, а также отношения учеников между собой должны быть построены на взаимоуважении, отзывчиво-

сти, сочувствии доброжелательности: «Гордостию и грубостию никого не огорчать, но больше учтивостью и снисходительством привлекать к своему люблению», «Остерегаться самохвальства, хвастовства, а паче всего лганья, которое часто служит к закрытию злых дел» [10, с. 170].

Н.И. Новиков (1744-1818) на рубеже веков пишет труд «О воспитании и наставлении детей», в котором изъясняет, что лишь духовно-нравственный, пребывающий в атмосфере любви и наблюдающий правильный пример родителей, счастливый ребенок может в будущем стать достойным гражданином, так как в своём поведении он будет подчиняться законам совести, любви и сострадания [11, с. 105].

Е.И. Энгельгардт в 1816 г. возглавивший Царскосельский лицей считал, что в основании любого воспитания лежит любовь к воспитаннику и поддержка: «...только путем сердечного участия в радостях и огорчениях питомца можно завоевать его любовь, хотя бы и бессознательную» [7, с. 69].

Как мы видим из данной главы, в период до становления научной педагогики, педагогические идеи и практика относительно нравственного воспитания не были системными и так или иначе переплетались с ценностями православной церкви.

Именно в середине XIX в. в России происходит становление педагогики как науки. И одним из главных деятелей в этой области был К.Д. Ушинский (1824-1870). Многие исследователи связывают именно с ним оформление педагогики как области знания [4, с. 142], поэтому его нужно особо выделить и в деле воспитания нравственности.

«Нравственная теория К. Д. Ушинского исходит из понимания им прогресса человечества как нравственного совершенствования отдельных общностей, а в итоге — каждой отдельной личности. Научно-технический прогресс поэтому должен подчиняться нравственным доминантам человечества. одну из главных целей образования видел в воспитании нравственности. При этом он рассматривал данную проблему во многих аспектах и прежде всего в духовном ракурсе» [Беленчук 2, с. 111].

Он считал, что в нравственном воспитании огромное значение играет гуманное, отзывчивое, уважительное и тактичное отношение учителя к ребенку. Ушинский достаточно пишет о нравственном формировании личности ребёнка. Ушинский выделяет воспитание как решающий фактор развития человека [Бирич 3, с. 269], говорит, что детей нужно упражнять в нравственном поведении. Он считал, что развитие человека будет успешно осуществляться при сочетании физического, умственного и нравственного начал.

Знаменитый хирург и педагог Н. И. Пирогов (1810-1881) в своих работах часто призывал как родителей, так и учителей, наставников к активному участию в волшебном мире ребенка, в его интересах, первых ростках духовных стремлений. Пирогов считал роль женщины, матери несомненно важной в созидании нравственности ребёнка; женщина собственным примером жертвенной

любви к родным, может воспитать в ребёнке те же бескорыстные качества.

В основе нравственности личности согласно В.С. Соловьёву (1849-1900) лежат стыд, жалость и религиозное чувство (благоговение). Им соответствуют по его мнению, такие добродетели как умеренность, храбрость, мудрость, справедливость, вера, надежда, любовь и т.д. Огромная роль философом отводилась способности к жалости или сострадательности, так как «она дает норму для альтруистической деятельности по правилам справедливости и милосердия, а такая деятельность приводит к нравственному благу истинной общественности или солидарности с другими» [14, с. 141].

Деятельность Л.Н. Толстого (1828-1910) в практике формирования нравственности у подростков достойна особого внимания. Его философское отношение к таким понятиям как любовь, вера, справедливость, благо выражается не только в литературных произведениях, записях дневников и педагогических статьях, но также и в устройстве Яснополянской школы. Толстой несомненно был гуманным человеком, который и обладал поразительным состраданием, и сопереживанием всему живому. Он хотел и делал всё необходимое, чтобы научить своих учеников отзывчивости, благожелательности, милосердию, доброте.

Одним из главных понятий в педагогике П. А. Кропоткина (1842-1921) было «взаимопомощь», в котором проявляются элементы нравственного воспитания. Для того, чтобы добиться развития взаимопомощи в совместной деятельности, в соответствии с его идеями, нужно воспитывать в ребёнке «инстинкт общительности».

С начала XX в. в отечественной педагогике выдвигаются педагогические концепции, основанные на гуманистических ценностях, среди прочих особенно сильно выделяются сторонники «свободного образования» К.Н. Вентцель (1857-1947) и С. Т. Шацкий (1878-1934). К.Н. Вентцель считал, что самая важная и самая трудная область воспитания - нравственное воспитание, цель которого усматривал в развитии лучших человеческих устремлений [12, с. 197]. Идея взаимной поддержки в детском труде, в которой развивалась способность детей объединять усилия в реализации общего дела, является общей нитью в теоретической и практической деятельности С. Т. Шацкого.

Конец XIX - начало XX вв. стали временем серьёзных противоречий в развитии общества. С одной стороны, сотрудничество государства и Церкви, возвращение полноты Церковной жизни, осуществление ею общественного и педагогического служения: стоит вспомнить практику церковно-приходских школ, которые обеспечивались в основном церковью и народом, значительный подъём богословского, особенно академического образования; с другой стороны - быстрый рост сил, отторгавших православие в целом и православие в образовании в частности. А это отвержение вело к крушению духовно-нравственных привычных устоев общества и образования, к негативным процессам в этих сферах.

Но тем не менее, важно отметить, что несмотря на отделение церкви от государства и обретения светского статуса, государство в период с начала XVIII в. и вплоть до 1917 г. активно и тесно сотрудничает с Русской Православной Церковью и поддерживает её в большинстве вопросов и, в частности, в делах воспитания и образования. Таким образом в этот период именно РПЦ играет ключевую роль в нравственном воспитании будущего поколения.

С 1917 г. развитие православных педагогических идей и духовно-нравственного воспитания в России практически прекратилось. Интересно, что одним из самых первых декретов Временного правительства был декрет об отделении школы от церкви, в соответствии с которым духовенство, составлявшее более трети преподавательского состава церковноприходских школ, были отстранены от учительства, а сами школы перешли в ведение Министерства народного просвещения.

Социокультурной основой содержания образовательного идеала личности стала политика Советского государства в области образования, которая выполнялась по двум направлениям: 1) деятельность государственных и партийных органов, нацеленная на культивирование социалистических ценностей; 2) регуляция направления воспитания посредством государственного заказа на его содержание.

Попробуем отметить этапы эволюции нравственного идеала человеческой личности в советские годы:

1. 1917 г. - середина 1920-х гг. В основании нравственного идеала находились ценности целостно развитой гармоничной личности способной к самоопределению (А. В. Луначарский, П. П. Блонский). Важнейшими качествами нравственного идеала становятся интернационализм, трудолюбие, коллективизм (А.С. Макаренко). Главным направлением воспитательной работы в школах становится в конце 1920-х антирелигиозное воспитание. Дестабилизируются традиционные национальные ценности: представления о семье, браке, обществе, Родине, труде, о социальном статусе человека [5, с. 89].

2. Конец 1920-х гг. - 1950-е гг. Нравственный идеал наполнен более идеологическим и политическим содержанием. Новые нормы поведения пионеров, вышедшие в 1937 г., предписывали членам организации проявлять не только уважение к старшим, но и любовь к родителям [9, с. 6]. Главными ценностями общества с конца 1930-х гг. становится патриотизм, как идейная преданность Родине и правящей партии, готовность жертвовать собой во имя построения социализма.

В годы Великой Отечественной войны в содержании идеала личности усиливаются следующие качества: патриотизм, самопожертвование во имя защиты Родины, героизм.

3. 1960-е гг. – 1970-е гг. Нравственным идеалом становится образ человека, занимающегося активным созидательным трудом, декларируется усиление связи воспитания с жизнью. Главной

чертой, определяющей нравственную зрелость, по мнению В. А. Сухомлинского (1918-1970), является готовность к соучастию в производительном труде. Производительный труд рассматривается как основное средство нравственного воспитания.

ЦК КПСС играл определяющую роль в формировании критериев воспитания коммунистической морали. В условиях гонки вооружений и освоения космоса Советскому Союзу нужна была хорошо организованная система образования по всей стране. Ученики этой системы должны были быть самоотверженно преданы Родине, народу, Коммунистической партии и Коммунистическому делу; постоянно и сознательно трудиться на благо общества; быть готовыми преодолеть любые трудности; быть правильно образованными и обладать техническими знаниями.

Помимо политически заостренных качеств личности в советское время в воспитательный идеал включались также более универсальные ценности: коллективизм, дружелюбие; честность и справедливость, трудолюбие, чувство общественного долга, желание трудиться на благо общества, любовь к Родине, уважение к родителям, забота о младших, вежливость в обращении к старшим, личное достоинство; ответственность за свои поступки.

1980-е гг. являются переломными как в сфере политики, экономики, культуры, идеологии, так и в педагогической сфере. В 1988 г. проходит празднование тысячелетия Крещения Руси. Государством признаётся важное культурно-историческое значение Церкви, и ей разрешается более масштабно заниматься образованием. Это событие стало важным условием для возрождения духовно-нравственного воспитания досоветской эпохи.

С 1988 г. церкви разрешено было открывать воскресные школы. Немного позднее начали открываться крупные православные центры и различные учреждения (детсады, школы, лицеи, высшие учебные заведения).

Таким образом, нравственное воспитание советского времени было связано с философскими идеями марксизма, и вытекало самым непосредственным образом из идеологии советского государства, которая провозглашалась в официальной пропаганде.

В светской школе, как общеобразовательной, так и профессиональной в 1990-е гг. стали доминировать идеи либерализма, а направлять развитие отечественного образования начали либеральные идеологи. Начала постулироваться точка зрения, полагающая, что в основании нравственного воспитания должно находиться гуманистическое мировоззрение, отстаивающее приоритет естественных прав человека: право на жизнь, право на счастье, право на свободу, беспрепятственное развитие своих способностей [8, с. 140].

Но влияние православной церкви в 1990-х гг. на отечественную педагогику и образование постепенно усиливается. Нравственное воспитание всё чаще получает приставку «духовно». Содержание школьного образования начинают наполняться ценностями православной культуры, в некоторые

предметы вводится информация, связанная с православием и православной культурой. Позже начали вводиться отдельные курсы: «Библия как памятник мировой культуры», «История русского православия» и т.д.

Во второй половине 1990-х гг. начинается тесное сотрудничество Министерства образования РФ с Московской патриархией РПЦ. Продвигалось укрепление структур, которые бы упорядочивали и координировали деятельность относительно духовно-нравственного воспитания, оптимизировать его управление. Так в 1999 г. создаётся Координационный совет по взаимодействию Министерства образования РФ с Московским патриархатом РПЦ. В деле становления системы духовно-нравственного воспитания участвовали прочие государственные органы. Министерство разрабатывает содержание духовно-нравственного воспитания. В учреждениях общего, дополнительного и профессионального образования вводится системный факультативный курс «Основы православной культуры» с 1 по 11 класс.

Середина нулевых годов XXI столетия стала очень важным временем в процессе развития духовно-нравственного воспитания. Многие регионы России принимают региональные программы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Смысл этих программ состоял в активном задействовании в воспитательном процессе не только непосредственно курса основ православной культуры, но и других школьных предметов, других видов воспитания, внеклассной и внешкольной работы. Это способствовало созданию региональных систем духовно-нравственного воспитания, это позволило помимо системного изучения основ православной культуры, совершать ещё и системную организацию духовно-нравственного воспитания.

На федеральном уровне заключаются договоры между Московским Патриархатом РПЦ и Министерством образования и науки РФ.

Во многих субъектах РФ заключаются разные договоры о совместной социальной и образовательной деятельности, принимаются региональные программы духовно-нравственного воспитания, вследствие чего проходит совместная работа.

Президент РФ также стремится положительно влиять на процесс духовно-нравственного воспитания. Вот слова В. В. Путина в Послании к Федеральному собранию: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи - дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились. Мы должны всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей, исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение» [13].

Это свидетельствует о том, что государство беспокоится о нравственном воспитании грядущих поколений и старается осуществлять продуманную и взвешенную политику в этой сфере. Про-

блема нравственного воспитания актуальна и по сегодняшний день.

Заключение

Отчётливые идеи нравственного воспитания начинают появляться на заре истории Российского государства, после принятия на Руси христианства. Педагогические идеи и практика относительно нравственного воспитания в период до становления научной педагогики не были системными и последовательными и так или иначе переплетались с ценностями православной церкви.

В период с начала XVIII в. и вплоть до 1917 г. несмотря на отделение церкви от государства и обретения светского статуса, государство активно и тесно сотрудничает с Русской Православной Церковью и поддерживает её в большинстве вопросов и, в частности, в делах воспитания и образования. Таким образом в этот период именно РПЦ играет ключевую роль в нравственном воспитании будущего поколения.

Нравственное воспитание советского времени было связано с философскими идеями марксизма, и вытекало самым непосредственным образом из идеологии советского государства, которая провозглашалась в официальной пропаганде.

Нравственное воспитание личности в постсоветской России более свободно от какой-либо идеологии в отличие от предыдущих этапов истории развития педагогической мысли, но тем не менее основывается на общих христианских ценностях и строится на сотрудничестве государства и православной церкви, и формулируется как духовно-нравственное.

Таким образом, теоретико-исторический анализ свидетельствует о том, что православные ценности не только являются цивилизационно-историческим фундаментом развития российского воспитания, но приобретают смысл духовно-нравственного и культурологического основания системы духовно-нравственного воспитания.

Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985. 363 с.
2. Беленчук Лариса Николаевна Актуальные проблемы нравственного воспитания в педагогике К. Д. Ушинского (к 190-летию со дня рождения) // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014. №2 (33). С. 111-119.
3. Бирич, И. А. Философская антропология и образование: На путях к новому педагогическому сознанию / И. А. Бирич. - М.: Жизнь и мысль : Моск. учеб., 2008. -269 с.
4. Богуславский М. В., Занаев С. З. К. Д. Ушинский классическое наследие для современного образования // Проблемы современного образования. 2014. №1. С. 141-150.
5. Гавров С.Н. Историческое изменение институтов семьи и брака. Учебное пособие/ С.Н. Гавров. - М.: НИЦ МГУДТ, 2009. - 134 с.

6. Древнерусская литература XI - середины XVI вв. Фольклор. М.: Директ-Медиа, 2012. 261 с.

7. Кобеко Д.Ф. Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. М.: Кучково поле; БМФ Живая память, 2008. 448 с.

8. Костькин Д. А. Нравственное воспитание: советское прошлое и современность // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2008. №10. С. 138-140.

9. Костькин Денис Александрович Теория нравственного воспитания в отечественной педагогике советского периода (1920-1950-е годы) как объект историкопедагогического исследования // Интернет-журнал Науковедение. 2014. №3 (22). С. 1-11.

10. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. М.: Директ-Медиа, 2014. 289 с.

11. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 145 с.

12. Огородник Дарья Дмитриевна Проблема формирования эмоционально-нравственной отзывчивости у подрастающего поколения в истории отечественной педагогики // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №5 (80). С. 194-199.

13. Послание Президента Федеральному Собранию 12 декабря 2012 года // <http://президент.рф/news/17118>

14. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия. М.: Директ-Медиа, 2012. 654 с.

The problem of moral education in the history of native pedagogy

Maistrenko A.I.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

The article is devoted to the problem of moral education. The purpose of the study is to identify the development of the problem of moral education in the history of national pedagogy. There were used the methods of analysis and generalization of historical sources, scientific works of domestic researchers recognized by the scientific community, the chronological method, the comparative method, the principle of historicism. The idea of moral education begins to manifest itself from the first centuries of the formation of the Russian state. The study identified several stages in the development of moral education in Russian history. Each stage is analyzed separately from the point of view of the development of the idea and practice of moral education. An important milestone in this issue was the middle of the XIX century, when in Russia there is the formation of scientific pedagogy, associated, in particular, with K.D. Ushinsky, who made a significant contribution to the development of moral education. It was established that in one way or another throughout almost the entire history of the Russian state and Russian pedagogy, except for the period of Soviet authority, in which Marxist ideology prevailed, the values of the Orthodox Church served as the Foundation for the development of education and the basis for the system of moral education. It is revealed that in the post-Soviet period the moral education of the individual is more free from any ideology in contrast to the previous stages of the history of the development of pedagogical thought, but nevertheless is based on common Christian values and is based on the cooperation of the state and the Orthodox Church.

Key words: morality; pedagogy; moral education; Orthodoxy; Church.

References

1. Anthology of pedagogical thought of Ancient Russia and the Russian state of the XIV-XVII centuries. / Comp. S.D. Babishin, B.N. Mityurov. M.: Pedagogia, 1985. 363 p.
2. Belenchuk Larisa Nikolaevna Actual problems of moral education in the pedagogy of K. D. Ushinsky (on the 190th anniversary of

- his birth) // Vestnik PSTGU. Series 4: Pedagogy. Psychology. 2014. №2 (33). Pp. 111-119.
3. Birich, I. A. Philosophical Anthropology and Education: On the Paths to a New Pedagogical Consciousness / I. A. Birich. - M.: Life and thought: Mosk. Studies., 2008. -269 p.
 4. Boguslavsky M.V., Zanaev S.Z.K.D. Ushinskyi classical heritage for modern education // Problems of modern education. 2014. №1. Pp. 141-150.
 5. Gavrov S.N. Historical change of family and marriage institutions. Study Guide / S.N. Le Havre. - M.: SIC MGUDT, 2009. - 134 p.
 6. Old Russian literature XI - mid XVI centuries. Folklore. M.: Direct Media, 2012. 261 p.
 7. Kobeko D.F. Imperial Tsarskoye Selo Lyceum. Mentors and pets. M.: Kuchkovo field; BMF Living Memory, 2008. 448 p.
 8. Kostkin D. A. Moral education: the Soviet past and the present // News of the PGU. V.G. Belinsky. 2008. №10. Pp. 138-140.
 9. Kostkin Denis Aleksandrovich The theory of moral education in the national pedagogy of the Soviet period (1920-1950s) as an object of historical pedagogical research // Internet journal Naukovedenie. 2014. № 3 (22). S. 1-11.
 10. Lomonosov M.V. About upbringing and education. M.: Direct Media, 2014. 289 p.
 11. Novikov N.I. On the upbringing and admonition of children. Moscow-Berlin: Direct Media, 2015. 145 p.
 12. Ogorodnik Darya Dmitrievna The problem of the formation of emotional and moral responsiveness in the younger generation in the history of national pedagogy // Herald of Cherepovets State University. 2017. №5 (80). Pp. 194-199.
 13. Message from the President to the Federal Assembly on December 12, 2012 // <http://prezident.rf/news/17118>
 14. Soloviev V.S. Justify good. Moral philosophy. M.: Direct Media, 2012. 654 p.

Метакомпетентность как объект психолого-педагогического анализа

Осипов Михаил Владимирович

магистрант, кафедра "Прикладная математика", Сибирский государственный университет науки и технологии имени академика М.Ф. Решетнева, mishaosipov@yandex.ru

В статье актуализируется проблема непрерывного самообразования личности в условиях высокой динамики изменения техники и технологии, необходимости обработки огромных объемов информации, синтеза нового знания для решения проблемной ситуации. Методологическую основу исследования составили системно-мыследеятельностный, компетентностный, деятельностный подходы. Теоретической основой исследования являются положения метакогнитивной психологии; теоретические положения, раскрывающие самообразование и развитие самообразовательной компетентности. В исследовании использованы общетеоретические методы: сравнительно-сопоставительный анализ научных исследований при определении степени разработанности проблемы, формирование исследовательских вопросов, проблемы и цели исследования. Обосновано, что самообразование, саморазвитие, самовоспитание осуществляется результативно, если субъект деятельности владеет метакомпетентностью. Метакомпетентность представляет собой часть методологических компетенций, связанных с индивидуальной эффективностью решения личностно-проблем в новых условиях. Показано, что владение метакомпетентностью позволяет управлять знаниями, своими интеллектуальными и рефлексивными процессами для повышения результативности в решении образовательных и профессиональных задач.

В статье синтезировано понятие метакогнитивной компетентности как интегративное личностное качество, проявляющееся в способности и готовности субъекта деятельности приобретать новые знания, понимать их сущность, переносить и применять новые знания и способы деятельности в содержательно различных областях, самостоятельно осуществлять организацию когнитивных процессов, активный контроль и регуляцию для достижения поставленных целей.

Обоснована структура метакогнитивной компетентности с включением мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов. Дано содержательное раскрытие названных компонентов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, метакомпетентность, самообразование, саморазвитие, методология когнитивных процессов.

Введение

Один из базовых трендов современного развития общества – ускоряющаяся и углубляющаяся изменчивость техники и технологий, приводящая к устареванию некогда незыблемых знаний ставит перед человеком проблему, во-первых, быть толерантным к постоянным изменениям и возникающей при этом неопределенности, а, во-вторых, быть способным разрешать проблемные ситуации посредством собственного изменения на основе непрерывного образования.

Образование, призванное выполнять опережающую функцию в развитии общества должно ориентироваться на формирование у современного человека ценностного отношения к постоянному обновлению своих знаний и компетенций с использованием его разных форм (формальное, неформальное и информальное). Особую значимость в развитии современного человека имеет самостоятельное обучение с учетом всех факторов и тенденций научного и технологического процесса.

Важным условием непрерывного и продуктивного самообразования современного человека адекватно динамики изменений широкого контекста является освоение им стратегий, методов и техник учения, метакогнитивных способов деятельности.

Постановка задачи исследования

Метакогнитивные способы деятельности раскрывают психологические механизмы переработки информации в процессе решения познавательной задачи, т.е. отвечают на вопрос как строится познавательный образ [1]. Понимание сущности метакогнитивных процессов позволяют субъекту деятельности выделить (выявить) знания о собственных когнитивных процессах и результатах познавательной деятельности, выполняющие функции организации процесса познания его активного контроля и оперативной регуляции для достижения намеченных целей [2].

Метакогнитивность, как психологический феномен, является предметом изучения ряда зарубежных и отечественных ученых [3; 4; 5; 6]. В частности, известные американские исследователи Дж. Р. Андерсон [7], Р. Стенберг [8] являются авторами образовательных технологий, в основе которых лежат метакогнитивные стратегии (адекватный контроль мышления, метакогнитивная ориентация, саморегулируемое академическое образование). Исследования А.Г. Асмолова, А.В. Карпова, М.А.

Холодной и ряда других ученых посвящены психологической проблеме формирования метакогнитивных способностей. К названной проблеме при­мыкает проблема развития интеллектуальной рефлексии, рассматриваемая в исследованиях В.В. Давыдова, И.Н. Семенова и др. исследователей.

Для данного педагогического исследования особую значимость имеют работы, в которых метакогнитивность, метапознание, метакогнитивные процессы связываются с успешностью академической и профессиональной деятельности субъекта и определяют их продуктивность [9; 10; 11; 12].

Проблема формирования способности обучающегося к осуществлению метакогнитивных способов деятельности становится актуальной проблемой современной педагогической науки и образовательной практики. Названная проблема в рамках компетентностного подхода определяется как проблема раскрытия сущности и структуры метакомпетентности и поиска условий формирования метакогнитивной компетентности обучающегося в процессе его образования.

Целью данной статьи является раскрытие сущности и структуры метакомпетентности обучающегося.

Методы исследования

Методологическую основу исследования составили подходы:

- системно-мыследеятельностный подход, позволяющий рассматривать связь познавательной деятельности человека с интеллектуальными процессами её сопровождающими, в том числе и со способами мыследеятельности (А.Г. Асмолов, Г.П. Щедровицкий и др.);
- компетентностный подход, определяющий результат образования в виде сформированной метакомпетентности (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.);
- деятельностный подход, рассматривающий развитие человека в деятельности, определяющий приоритетность активных методов обучения в процессе формирования метакомпетентности.

Теоретической основой исследования являются теоретические положения метакогнитивной психологии (М.А. Холодная, А.В. Карпов, И.М. Скитяева, J.H. Flavell, A.L. Brown и др.); теоретические положения, раскрывающие самообразование и развитие самообразовательной компетентности (И.Ф. Медведев, Е.Н. Фомина и др.).

В исследовании использованы общетеоретические методы: сравнительно-сопоставительный анализ научных исследований при определении степени разработанности проблемы, формирование исследовательских вопросов, проблемы и цели исследования.

Результаты исследования и их обсуждение

В данном исследовании метакомпетентность относится к высшему уровню в иерархии компетентностей и представляет собой «владение личностью способами организации самопознания, самообразования, самостоятельной работы, самовоспитание и реализацию их в образовательной и профессиональной деятельности» [13].

Опираясь на достигнутый уровень развития компетентностного подхода в образовании [14; 15], конкретизируем понятие метакогнитивная компетентность как интегративное личностное качество, проявляющееся в способности и готовности субъекта деятельности приобретать новые знания, понимать их сущность, переносить и применять новые знания и способы деятельности в содержа­тельно различных областях, самостоятельно осуществлять организацию когнитивных процессов, их активный контроль и регуляцию для достижения поставленных целей.

Раскрытию сущности метакогнитивной компетентности способствует обоснование её структуры как деятельностной характеристики субъекта с включением в неё мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов. Раскроем их содержание.

Мотивационно-ценностный компонент метакогнитивной компетентности представляет собой проявленный интерес к процессу познания, понимание значимости метакогнитивной компетентности для успешной деятельности в образовательной и профессиональной сферах, стремление к освоению рациональных способов её осуществления.

Когнитивный компонент включает в себя знание способов организации самообразования, самостоятельной работы, саморазвития, в том числе знание о метакогнитивных стратегиях и критериях их выбора для решения конкретных познавательных проблем.

Деятельностный компонент метакогнитивной компетентности характеризуется владением субъектом деятельности интеллектуальными умениями, мыслительными операциями и приемами познания (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, конкретизация, абстрагирование, моделирование и др.), метакогнитивными стратегиями (целеполагание, планирование на основе выделения задач мыслительной деятельности, самоконтроль и регулирование).

Рефлексивно-оценочный компонент МКК ориентирует процесс познания на выявление его семантической структуры, оценку эффективности использованной стратегии мыслительного процесса, закрепление успешно работающих способов и вариантов реализации метастратегий в различных проблемно-познавательных ситуациях.

В настоящее время в педагогической науке исследуется проблема целенаправленного формирования метакогнитивных навыков. Считаем обоснованной точку зрения Р. Перкинса и Б. Саломона [16], утверждающих, что метакогнитивные навыки могут быть сформированы в условиях использования определенной области знаний, в которой субъект достаточно успешен с последующим переносом в другие сферы деятельности. В организации такого процесса формирования метакогнитивных навыков значимую роль играет интеллектуальная рефлексия, направленная на выявление метакогнитивных навыков, их тренировку с после-

дующим закреплением навыков в различные смысловые контексты.

Целенаправленный процесс формирования метакогнитивной стратегии представлен в исследованиях К. Диркса [10], в рамках образовательной программы «Knowledge Wave» [4], а также через так называемый «иерархический подход» [5].

Рассматривая процесс формирования метакогнитивной компетентности, подчеркнем роль рефлексии, которая является наиболее сложным и высокоорганизованным метакогнитивным процессом. А.В. Карпов и П.Г. Демидова приводят характеристики высоко и низко рефлексивной личности, влияющие на метакогнитивные процессы. В частности, как отмечают ученые, личность с высокоразвитой рефлексивной способностью отслеживает логические отношения и закономерности в процессах различной системы сложности, производит многоуровневую оценку информации, вырабатывает альтернативные решения в проблемных ситуациях [2].

Низкорефлексивную личность характеризует развитый самоконтроль мыследеятельности, эмоциональная сензитивность, способность планировать решение проблемы с опорой на приобретенные знания и опыт [2].

Несмотря на то, что у высоко и низко рефлексивных личностей метакогнитивные процессы реализуются при использовании разных стратегий, отмечена возможность целенаправленного обучения метакогнитивным навыкам и стратегиям. Психологическими основаниями такого подхода является метакогнитивная психология образования.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы образовательной практики показывает, что продолжается развитие теории и практики компетентного подхода в образовании. Расширяется семантическое поле исследования, вводятся и исследуются новые компетентности. Актуальность повышения качества образования в рамках компетентного подхода определила необходимость и возможность использования метакогнитивной психологии для решения этой проблемы посредством формирования у обучающихся метакомпетентности, относящейся к высшему уровню в иерархии компетентностей, определяющей успешность и продуктивность академической и профессиональной деятельности.

Сказанное выше определяет проблему выявления и обоснования педагогических условий формирования метакогнитивной компетенции студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Представляется целесообразным в качестве одного из педагогических условий рассмотреть обогащение содержания образования проблемно-ориентированным контекстом, освоение которого возможно реализовать в совместной командной проектной деятельности по разрешению проблем. Вовлечение обучающихся в активную познавательную деятельность в рамках выполнения проектного задания, сопровождающаяся

рефлексией границ и результатов деятельности может выступать вторым педагогическим условием формирования метакогнитивной компетентности.

Литература

1. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
2. Карпов А.В., Демидова П.Г. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности. Известия ДГПУ, № 4, 2013. – С. 12-19.
3. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34, № 10. P. 906-911.
4. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: F.E. Weinert, & H. Kluwe (Eds.). Metacognition, motivation, and understanding, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987. P. 65-116.
5. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed.by V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p.
6. Карпов А.А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: метод. указания / Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2015, 72 с.
7. Wilson L. O. Anderson and Krathwohl – Bloom's Taxonomy Revised. [Электронный ресурс] URL: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised>.
8. Sternberg R. Practical Intelligence in Everyday Life. – СПб.: Питер. 2002. – 272 с.
9. Карпов А.А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности. Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 3 – Том II (Психологопедагогические науки). С. 228-225.
10. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 352 с.
11. Антипенко О.У. Метакогнитивные стратегии как предиктор качества профессиональной подготовки студентов. Научные труды республиканского института высшей школы, № 17-3, 2017. – С. 9-22.
12. Резчикова Е.В. Дидактические основы формирования метакомпетенций // Материалы IV конференции «ТРИЗ. Практика применения методических инструментов». – [Электронный ресурс] URL: <http://www.metodolog.ru/node/1618>.
13. Матыцин О.В. Актуальность развития метакогнитивной компетентности у курсантов военного вуза. Гуманитарные проблемы военного дела, № 1, 2017. – С. 120-124.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
15. Осипова С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования // Педагогика. 2016. – № 6. – С. 53-59.

16. Perkins R., Salomon B. Metacognition and Control Strategies Revised // *Social Psychology Journal*, vol. 3, 1987. Pp. 13-18.

Metacompetency as the Object of Psycho-Pedagogical Analysis

Osipov M.V.

Siberian Federal University

The article discusses the problem of continuous self-education of the individual in the framework of rapid technological development including the necessity to process huge amounts of information, and synthesize new knowledge to solve problems. The methodological basis of the current study includes systemic, competence-based, and activity-based approaches. The theoretical bases of the study are the statements of metacognitive psychology, theory of self-education, and the development of self-educational competency. The paper utilizes general theoretical methods including comparative study of scientific research in the problem area, formation of research questions, problems and research objectives. It is proved that self-education, self-development, and self-training are carried out effectively if the subject obtains metacompetency. Metacompetencies are part of the methodological competences related to the individual performance in problem solving in new environment. It is shown that the possession of metacompetency allows individual to manage knowledge as well as intellectual and reflexive processes for increasing of problem solving performance.

The article synthesizes the concept of metacognitive competence as an integrative quality of an individual, manifested in the ability and willingness of the subject to acquire new knowledge, to understand their essence, to transfer and apply new knowledge and methods of activity in substantially different areas; to independently carry out the organization of cognitive processes, active control and regulation in order to achieve goals.

The study recognizes the structure of metacognitive competency including motivational, cognitive, activity, and reflexive components. The substantial disclosure of the components is given.

Keywords: competency, competence, metacompetency, self-education, self-development, methodology of cognitive processes.

References

1. Cold MA Cognitive styles. On the nature of the individual mind. 2nd ed. - SPb.: Peter, 2004. - 384 p.
2. Karpov A.V., Demidov P.G. On the content of the concept of metagoknitivnyh personality abilities Proceedings of the DGPU, № 4, 2013. - p. 12-19.
3. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906-911.
4. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other other mysterious mechanisms. In: F.E. Weinert, & H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, Understanding*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987. P. 65-116.
5. *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions* / Ed. by V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p.
6. Karpov A.A. The main trends in the development of modern metacognitivism: method. instructions / Yaroslavl. state un-t them. P.G. Demidov. - Yaroslavl: YarSU, 2015, 72 p.
7. Wilson L. O. Anderson and Krathwohl - Bloom's Taxonomy Revised. [Electronic resource] URL: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised>.
8. Sternberg R. *Practical Intelligence in Everyday Life*. - SPb.: Peter. 2002. - 272 s.
9. Karpov A.A. The relationship of learning and metacognitive qualities of the individual. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* - 2012 - No. 3 - Volume II (Psychological and pedagogical sciences). Pp. 228-225.
10. Karpov A.V., Skityaeva I.M. *Psychology of metacognitive processes of personality*. - M.: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2005. - 352 p.
11. Antipenko O. U. Metacognitive strategies as a predictor of the quality of student training. *Scientific works of the Republican Institute of Higher Education*, № 17-3, 2017. - p. 9-22.
12. Rezhikova E.V. The didactic foundations of the formation of metacompetences Practice the use of methodological tools. - [Electronic resource] URL: <http://www.metodolog.ru/node/1618>.
13. Matytsin O.V. The relevance of the development of metacognitive competence of the cadets of the military university. *Humanitarian problems of military affairs*, № 1, 2017. - p. 120-124.
14. Khutorsky A.V. Key competencies as a component of student-centered education // *Public Education*. - 2003. - № 2. - p. 58-64.
15. Osipova S.I. Competence approach in the implementation of engineering education // *Pedagogy*. 2016. - № 6. - p. 53-59.
16. Perkins R., Salomon B. Metacognition and Control Strategies Revised // *Social Psychology Journal*, vol. 3, 1987. Pp. 13-18.

Мотивация педагогической деятельности как один из факторов профессионального развития педагогов

Стебловская Лариса Станиславовна

аспирант, кафедра педагогики и методики профессионального образования, ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», steblovlar2013@yandex.ru

Данная статья представляет собой описание исследования мотивации профессиональной деятельности педагогов. Представлены результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности трех школ разного уровня до и после проведения экспериментальной работы по проблеме «Педагогическая система профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации», предложено содержание педагогической деятельности по профессиональному развитию учителей общеобразовательной организации.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, мотивация, диагностика мотивации, мотивационные комплексы педагогов, профессиональное развитие педагогов, профессиональная компетентность.

Введение.

Современной общеобразовательной организации требуется самостоятельно мыслящий педагог, обладающий высоким уровнем профессиональной компетентности, способный к организации образовательной деятельности учащихся с учетом системно-деятельностного и личностного подходов, готовый к осмысленному включению в инновационные процессы. В связи с этим одним из важных условий эффективной деятельности педагога по развитию, обучению и воспитанию учащихся является непрерывность профессионального развития самого педагога, непрерывное повышение его квалификации, его профессиональной компетентности. В настоящее время требует дополнительного исследования модель непрерывного повышения квалификации педагога в общеобразовательной организации, проектирование педагогической системы профессионального развития педагогических работников.

Профессиональное развитие педагогов невозможно осуществлять без учета показателей мотивации профессиональной деятельности. Любая деятельность начинается с ее мотива – внутренней, устойчивой причины поведения или поступка человека. По мнению И.А. Зимней, «в самом общем плане мотив — это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность» [1, с. 130].

Основной целью данного исследования является определение мотивационного комплекса педагогов общеобразовательных организаций в начале экспериментально-исследовательской деятельности по проблеме «Педагогическая система профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации» и по его завершению, а также определение содержания, методов и средств реализации технологии повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников.

Проблему мотивации деятельности разрабатывали Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П.М. Якобсон и др., результатом чего стало множество подходов к пониманию сущности мотивации деятельности, ее структуры. Так, А.Н. Леонтьев термин «мотив» употребляет не для обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизиру-

ется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее» [2, с. 243]. Следует отметить, что понимание мотива как «опредмеченной потребности», по А.Н. Леонтьеву, выделяет его как внутренний мотив, который входит в структуру деятельности педагога. Нам близко определение мотива, которое предлагает Л.И. Божович, Она утверждает, что мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [3, с. 53].

Изучив различные подходы отечественных исследователей, в своей работе мы определяем мотивацию как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его деятельности и поведения, а высший уровень этой регуляции — сознательно-волевой. Важно значение и определение мотивационной сферы личности. В.Г. Асеев отмечает, что система мотиваций человека не простой ряд заданных мотивационных констант. Она охватывает широкую сферу, которая включает в себя и осуществляемые установки и текущие стремления, а также область идеального, не являющуюся в данный момент актуально действующей, но выполняющей важную для человека функцию. Это дает ему смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение [4].

Б.И. Додонов определил, что структура мотивационной сферы включает в себя четыре компонента (удовольствие деятельностью, значимой для личности и ее результатом, мотивирующая сила вознаграждения по результатам деятельности, принуждающее давление на личность) и развивается в процессе жизнедеятельности [5].

Описаны не только основное понятие, но и мотивы педагогической деятельности (В.Г. Асеев, Г.С. Кожухарь). В трудах А.В. Рыбакова и О.В. Головащук раскрыты мотивационные структуры педагогической деятельности. Изучены виды отношений педагогов к различным аспектам мотивации их профессиональной деятельности и выявлены пути развития мотивации (О.В. Москаленко, И.Ф. Демидова). Например, В.Т. Бессалаев и Ф.Т. Итяшев считают, что педагогам необходимо обеспечить максимальные возможности для самореализации; Л.М. Митина подчеркивает важность осознания учителем ведущих мотивов собственного поведения, деятельности и общения, а также создания условий для их трансформации [6].

Мотивационные ориентиры педагогической деятельности те же, что и в учебной. Это внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности, и внешние мотивы, например мотив достижения, престижности работы в определенном образовательном учреждении, адекватности оплаты труда. Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется мотив власти. Если этот мотив ориентирован на

благо других — помощь через знания, то это позволяет прогнозировать успешность педагогической деятельности. «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими» [2, с. 52].

Таким образом, приходим к утверждению, что мотивация является одним из важнейших факторов, определяющих эффективность педагогической деятельности. Она напрямую влияет на формирование чувства удовлетворенности профессией. По данным создателей методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальным комплексом мотиваций педагога (положительная значимая связь, $r = +0,409$). Иначе говоря, педагог получает удовлетворение от выбранной профессии, если у него оптимально сбалансированный мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной. Может быть установлена и отрицательная корреляционная зависимость между тем, насколько оптимален комплекс мотивов и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = -0,585$). Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активна педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впроак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с тем, что деятельность сама по себе положительна, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Результаты исследования. Диагностика мотивационных комплексов педагогов проводилась в рамках диссертационного исследования по теме «Педагогическая система профессионального развития педагогов в общеобразовательной организации». Эксперимент по изучению условий, способствующих профессиональному развитию педагогов непосредственно в общеобразовательной организации, был организован на базе МБОУ «Лицей №10» в два этапа. В диагностическом исследовании на первом этапе принимали участие педагоги белгородских общеобразовательных организаций: МБОУ «Лицей № 10» (68 педагогов), МБОУ «Лицей № 38» (44 педагога) и МБОУ СОШ № 39 (44 педагога). Второй этап диагностики проводился только в отношении педагогов МБОУ «Лицей №10» после проведения эксперимента по формированию педагогической системы, способствующей профессиональному развитию педагогов. В качестве контрольных групп были выбраны педагогические коллективы ведущей общеобразовательной организации МБОУ «Лицей №38», кото-

рая позже была переименована в МБОУ «Лицей № 38», и средней общеобразовательной школы города №39.

В нашем исследовании оценка мотивации профессиональной деятельности педагогов осуществлялась с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А.А. Реана.

Данная методика опирается на концепцию о внутренней и внешней мотивации. Если для педагога важна сама деятельность, то мы говорим о внутренней мотивации. Если же основу мотивации педагогической деятельности составляет стремление к удовлетворению других потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то принято говорить о внешней мотивации. Принято отслеживать внешние положительные и внешние отрицательные мотивы. Эффективнее для профессионального развития внешние положительные мотивы, чем отрицательные. Выявлено, что внешняя мотивация не стимулирует в должной мере профессиональное развитие педагога, превращает его труд в деятельность, которая происходит под давлением внешней необходимости. Следствием этого может стать профессиональная деформация личности педагога, снижение психического и физического здоровья, формирование синдрома профессионального выгорания.

Методика позволяет определить мотивационные комплексы педагогов — соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: ВМ > ВПМ > ВОМ и ВМ = ВПМ > ВОМ.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ > ВПМ > ВМ.

Любые другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности.

Авторы методики подчеркивают, что для более подробного изучения мотивационной сферы педагогов необходимо учитывать не только мотивационные соотношения, которые определяют мотивационные комплексы, но показатели отдельных видов мотивации. Например, нельзя два нижеприведенных мотивационных комплекса считать абсолютно одинаковыми. Они оба относятся к одному и тому же неоптимальному типу: ВОМ > ВПМ > ВМ. Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя внешней отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации:

ВМ (внутренний мотив)	ВПМ (внешний положительный мотив)	ВОМ (внешний отрицательный мотив)
1	2	5
2	3	4

Педагоги оценивали по пятибалльной шкале мотивы профессиональной деятельности (1 балл соответствовал ответу «В очень незначительной мере», 2 балла – «В незначительной мере», 3 балла – «В небольшой, но и в немалой мере», 4 балла – «В большой мере», 5 баллов – «В очень большой мере»).

К внутренней мотивации отнесены мотивы удовлетворения от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

К внешней положительной мотивации отнесены мотивы денежного заработка, стремление к продвижению по службе и потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других.

К внешней отрицательной мотивации были отнесены мотивы стремления избежать критики со стороны руководителя и коллег, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей.

Результаты исследования были подведены в двух направлениях:

- определение соотношения мотивов педагогической деятельности;
- сравнительный анализ выраженности отдельных видов мотивации.

Ниже нами представлены результаты диагностического исследования мотивационных комплексов педагогов в отношении педагогической деятельности на первом этапе (перед началом эксперимента).

1. Результаты педагогов МБОУ «Лицей №10» (экспериментальная группа) в начале эксперимента (2014 год):

-наибольшее количество педагогов МБОУ «Лицей №10» имело сочетание мотивов, которое относится к промежуточным с точки зрения эффективности для реализации педагогической деятельности (43 педагога или 63,2%);

- оптимальное сочетание мотивов имели 33,9% педагогов (23 человека), а именно: ВМ > ВПМ > ВОМ – 27,9% (19 человек) и ВМ = ВПМ > ВОМ – 5,8% (4 педагога);

- неэффективное, наихудшее отрицательное сочетание мотивов ВОМ > ВПМ > ВМ имели 2,9% педагогов (2 человека);

- более подробный анализ промежуточных с точки зрения эффективности для педагогической деятельности мотивационных сочетаний показал, что 35,2% педагогов (24 человека) имеют более выраженную внутреннюю мотивацию, но внешние положительные и внешние отрицательные мотивы одинаково значимы для них (ВМ > ВПМ = ВОМ) либо ВМ > ВПМ = ВОМ. Внешние положительные мотивы более выражены, чем внешние отрицательные, а те в свою очередь больше или равны внутренним мотивам (ВПМ > ВОМ = ВП), а также ВМ = ВПМ = ВОМ, ВПМ > ВМ > ВОМ у 23,5% педагогов (16 человек). Еще у 4,4% педагогов (3 человека) внешняя отрицательная мотивация выше внутренней, но та в свою очередь выше, чем внешняя положительная мотивация;

- сравнительный анализ выраженности отдельных видов мотивации у 86,7% педагогов (59 чело-

век), наибольший балл среди других видов мотивации получила внутренняя мотивация. 14,7% педагогов (10 человек) наибольшим баллом оценили внешние положительные мотивы, и 30,8% (21 человек) – внешние отрицательные мотивы. Необходимо отметить, что у одного педагога наивысший балл мог быть одинаковым у нескольких групп мотивов одновременно.

Например, $BM = BOM = 5$, или $BM = BPM = BOM = 4$

Таблица 1

Выраженность мотивационных комплексов педагогов (типов сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности) у педагогов МБОУ «Лицей №10» (экспериментальная группа) в начале эксперимента (2014 год)

Мотивационный комплекс педагогов (тип сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности)		
Оптимальный	Промежуточный (потенциальный)	Отрицательный (неэффективный)
33,9% (23 педагога)	63,2% (43 педагога)	2,9% (2 педагога)

II. Результаты педагогов МБОУ «Лицей №38» (контрольная группа):

- наибольшее количество педагогов МБОУ «Лицей №38» имело сочетание мотивов, которое относится к оптимальному - 72,7 % (32 педагога). Промежуточное (потенциальное) сочетание выражено у 25 % педагогов (11 человек). Лишь 1 педагог имел ярко выраженное отрицательное сочетание мотивов педагогической деятельности (результаты отражены в таблице 2);

-сравнительный анализ выраженности отдельных видов мотивации у 90,9% педагогов (40 человек), наибольший балл среди других видов мотивации получила внутренняя мотивация. 6,8% педагогов (3 человека) наибольшим баллом оценили внешние положительные мотивы, и 6,8 % (3 человека) – внешние отрицательные мотивы. Необходимо отметить, что у одного педагога наивысший балл мог быть одинаковым у нескольких групп мотивов одновременно.

Например, $BM = BOM = 5$, или $BM = BPM = BOM = 4$.

Таблица 2

Выраженность мотивационных комплексов педагогов (типов сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности) у педагогов МБОУ «Лицей №38» (контрольная группа), 2014 год.

Мотивационный комплекс педагогов (тип сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности)		
Оптимальный	Промежуточный (потенциальный)	Отрицательный (неэффективный)
72,7% (32 педагога)	25% (11 педагогов)	2,3% (1 педагог)

III. Результаты педагогов МБОУ СОШ №39 (контрольная группа):

- наибольшее количество педагогов МБОУ СОШ №39 имело сочетание мотивов, которое относится к промежуточному (потенциальному). Два педагога имел ярко выраженное отрицательное сочетание мотивации педагогической деятельности, остальные педагоги, а это 20,5%, имели промежуточное сочетание мотивов (результаты отражены в таблице 3);

-сравнительный анализ выраженности отдельных видов мотивации у 70,4% педагогов (31 человек), наибольший балл среди других видов мотивации получила внутренняя мотивация. 38,6% (17 человек) – внешние отрицательные мотивы. 9% педагогов (4 человека) наибольшим баллом оценили внешние положительные мотивы. Необходимо отметить, что у одного педагога наивысший балл мог быть одинаковым у нескольких групп мотивов одновременно.

Например, $BM = BOM = 5$, или $BM = BPM = BOM = 4$.

Таблица 3

Выраженность мотивационных комплексов педагогов (типов сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности) у педагогов МБОУ СОШ №39 (контрольная группа), 2014 год.

Мотивационный комплекс педагогов (тип сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности)		
Промежуточный (потенциальный)	Оптимальный	Отрицательный (неэффективный)
75% (33 педагога)	20,5% (9 педагогов)	4,5% (2 педагога)

IV. Сравнительные результаты мотивационных комплексов педагогов МБОУ «Лицей №10», МБОУ «Лицей №38», МБОУ СОШ № 39:

- в МБОУ «Лицей №38» выявлено наибольшее количество педагогов с оптимальным для педагогической деятельности мотивационным комплексом, что стало основной для изучения системы работы данной общеобразовательной организации перед началом эксперимента и неким ориентиром для организации педагогической деятельности в МБОУ «Лицей №10»;

- в МБОУ «Лицей №10» выявлено большее количество педагогов с оптимальным комплексом, чем в СОШ №39 (на 13%);

- в МБОУ «Лицей №10» и СОШ №39 большинство педагогов имеют потенциальный мотивационный комплекс, что является хорошей основой для создания условий в общеобразовательной организации для профессионального развития педагогов;

- во всех общеобразовательных организациях выявлен очень низкий процент педагогов с отрицательным (неэффективным) личностным комплексом (1-2 человека), что свидетельствует о высокой степени осознанности выбора профессиональной деятельности.

Результаты диагностики мотивации педагогов были учтены при построении модели педагогической системы профессионального развития педагогов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей № 10» г. Белгорода.

Проанализировав представленные в педагогической литературе модели профессионального развития педагогов, опираясь на определение понятия «педагогическая система», при проектировании педагогической системы профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной организации выделяем следующие функциональные компоненты: концептуально-целевой, содержательный, организационно-

технологический, коммуникативный, рефлексивно-результативный.

Для стимулирования участия педагога в процессе профессионального развития были определены, в первую очередь, его личностные и профессиональные потребности, созданы условия для мотивации непрерывного самосовершенствования.

Учитываем, что педагогическая система общеобразовательной организации представляет собой взаимодействие и взаимообуславливающее влияние входящих в нее подсистем: развитие, обучение и воспитание учащихся, профессиональное развитие педагогических работников, взаимодействие с родителями (законными представителями), социум. Поэтому педагогическую систему профессионального развития педагогов рассматриваем как структурный элемент педагогической деятельности общеобразовательной организации.

Содержательный компонент модели педагогической системы профессионального развития педагогов представлен программой профессионального развития педагогов общеобразовательной организации. Основная цель реализации программы - создание условий, обеспечивающий рост личностных и профессиональных достижений, формирование профессиональной компетентности педагогов общеобразовательной организации, необходимых для достижения нового качества образования и успешного развития учреждения.

Программа предусматривает мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетентности педагогов, в том числе и компетентности в области личностных качеств (эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура).

При моделировании организационно-технологического компонента модели педагогической системы профессионального развития педагогов общеобразовательной организации необходимо подобрать оптимальные технологии для организации педагогической деятельности по повышению уровня педагогической компетентности.

Технологию диалогового взаимодействия рассматриваем как одну из эффективных образовательных технологий личностно ориентированного образования. Так как она создает условия для развития личности педагога, его самореализации, а применительно к учебной деятельности позволяет воспринимать ученика как субъекта деятельности, выстраивая субъект- субъектные отношения [8].

Технология диалогового взаимодействия, а конкретно групповая форма ее организации может быть использована при организации рабочих групп педагогов по решению каких-либо, поставленных перед коллективом узко специальных задач. Коллективная энергия направляется для решения этих задач, что позволяет добиваться хороших результатов и избежать серьезных ошибок. Определённый синергетический эффект, суть которого состоит в том, что результат усилий членов микрообъединения оказывается больше арифметической суммы тех результатов, которые могли бы

получить члены группы, работая врозь. Работа в рабочей группе, сформированной на общности интересов, соответствует тем отличительным особенностям, которые характеризуют субъектность, а именно самостоятельность, творчество, вариативность, рефлексивность, диалогичность общения, поддержку индивидуальности. Все это позволяет каждому члену такого объединения повышать уровень своей профессиональной компетентности.

Рефлексивные технологии как особая группа педагогических технологий, которые «выполняют функцию инициации раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое хоть и является их носителем, не является самоценным пока смысл не «раскрыт» для обучаемого» [9, с.12].

Рефлексивные образовательные технологии формируют цели и самореализации и творческого развития личности педагога через актуализацию рефлексивной деятельности. Основопологающим в рефлексивных технологиях является сотворчество всех участников образовательных отношений, в котором созданы условия для раскрытия потенциальных возможностей каждого субъекта. Получение и переработка новых знаний переходит на личностный уровень. Рефлексия формирует внутренний опыт, помогает в самопознании, является инструментом при учебном выборе и личностном предпочтении при получении и переработке новых знаний.

Технология критического мышления через рефлексивность социального, профессионального, личностного опыта направлена на развитие критического мышления педагога, которое авторы данной технологии (Дж. Браун и Д. Вуд) определяют как разумное рефлексивное мышление. С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская считают эту технологию как рефлексивную, потому что она связана с формированием самостоятельности мышления и учит методам и способам самостоятельной работы. Реализация данной технологии влияет на цели, способы, методы образовательной деятельности [10].

Результаты диагностического исследования мотивационных комплексов педагогов МБОУ «Лицей №10» в отношении педагогической деятельности на втором этапе (на завершающей стадии эксперимента) показали положительную динамику, что отражено в таблице 4.

Таблица 4
Сравнительные показатели выраженности мотивационных комплексов педагогов (типов сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности) у педагогов МБОУ «Лицей №10» (экспериментальная группа) в начале эксперимента (2014 год) и на завершающем этапе (2018 год).

Мотивационный комплекс педагогов (тип сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности)					
2014 год (начало эксперимента)			2018 год (окончание эксперимента)		
Оптим.	Промежут. потенц.	Отриц. неэффект.	Оптимальный	Промежут. потенц.	Отриц. неэффект.
33,8%	63,2 %	2,9%	75%	23,5 %	1,5 %

Изменились показатели и выраженности отдельных видов мотивации: на 6% увеличилась

приоритетность внутренней мотивации педагогической деятельности и составила 92,6 % (63 человека); на 14,7% снизилось количество педагогов с приоритетностью внешней отрицательной мотивации и достигло 16,1% (11 человек). Показатели приоритетности внешней положительной мотивации не претерпели изменений и составили 14,7% (10 человек).

С целью определения динамики и выявления статистических различий по показателям выраженности мотивационных комплексов педагогов экспериментальной группы, нами был применен непараметрический математический метод для двух зависимых выборок критерий Т-Вилксона. В результате статистического анализа данных было обнаружено то, что произошла положительная динамика на достоверном уровне статистической значимости ($T_{эмл}=459$; при $p \leq 0,05$) мотивационного комплекса педагогов в экспериментальной группе, то есть педагоги переключились с промежуточного типа сочетания мотивации педагогической деятельности с точки зрения ее эффективности на оптимальный тип.

Заключение. Несмотря на множество подходов к проблеме мотивации, большинством авторов мотивация понимается как совокупность, система педагогических разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Мотивационный комплекс педагогов может претерпевать положительные изменения в ситуации эффективного сопровождения профессионального развития педагогов, оптимально организованного полисубъектного взаимодействия всех участников образовательных отношений, эффективного функционирования педагогической системы.

Диагностическое исследование мотивационных комплексов педагогов подтверждает эффективность выбранной модели педагогической системы.

Реализация педагогической системы профессионального развития педагогов общеобразовательной организации позволяет разрешить ряд противоречий:

- между квалификационными требованиями, предъявляемыми профессиональным стандартом педагога к профессиональным знаниям, умениям, трудовым функциям и действиям педагогических работников общеобразовательных организаций и недостаточным реальным уровнем их профессиональной компетентности;

- между потребностью в непрерывном педагогическом образовании и отсутствием педагогической системы профессионального развития, развития имеющихся профессиональных компетентностей педагогов, совершенствования их профессионального мастерства;

- между существующими формами и методами мотивации и стимулирования профессиональной деятельности педагогов и потребностью в создании индивидуальных, персонализированных маршрутов управления профессиональным развитием педагогических кадров и его сопровождения, повышением их профессионального уровня, как в общеобразовательной организации, так и вне её.

Главным результатом эффективного функционирования педагогической системы профессионального развития педагогов стало становление педагога, способного управлять собственной деятельностью и деятельностью обучающихся, создавать условия для развития личности каждого обучающегося, осуществлять целенаправленное самообразование, преобразование собственной профессиональной деятельности.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов – на – Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. - М., 1983; Т. 1.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Вступит. ст. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М., Воронеж. МОДЭК, 1997. — 352 с.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Просвещение, 2001. – 476 с.
5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность [Текст]. - Москва: Политиздат, 1978. - 272 с.
6. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. - М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
7. Божович Л.И. Указанное сочинение.
8. Витвицкая Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: монография. М.: Дом Педагогики, 2009. - 283 с.
9. Прохорова В.А., Белова Е.В. Рефлексивные технологии: перспективы использования в обучении студентов // Северо-Кавказский психологический вестник № 7/3 2009, - с. 12 – 16
10. Даутова О.Б., Крылова О.Н., А.В. Мосина. Традиционные и инновационные технологии обучения студентов: Учебное пособие. Ч 2. / Под редакцией профессора, члена-корреспондента РАО А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. - 71с.

Motivation of pedagogical activity as a factor of professional development of teachers

Steblyns'ka L.S.
Belgorod state Institute of arts and culture
This article is a description of the study of motivation of professional activity of teachers. Results of diagnostics of motivation of professional activity of three schools of different level before and after carrying out experimental work on a problem "Pedagogical system of professional development of teachers in the conditions of the General education organization" are presented, the maintenance of pedagogical activity on professional development of teachers of the General education organization is offered.

Key words: pedagogical activity, motivation, diagnostics of motivation, motivational complexes of teachers, professional development of teachers, professional competence

References

1. Winter I.A. Pedagogical psychology. - Rostov - on - Don: Phoenix, 1997. - 480 p.

2. Leontiev A.N. Selected psychological works. In 2 t. - M., 1983; T. 1.
3. Bozovic L.I. Problems of personality formation / Ed. DI. Feldstein; Will enter Art. DI. Feldstein. 2nd ed. M., Voronezh. MODEK, 1997. - 352 p.
4. Aseev V.G. Motivation of behavior and personality formation. - M.: Education, 2001. - 476 p.
5. Dodonov B.I. Emotion as a value [Text]. - Moscow: Politizdat, 1978. - 272 p.
6. Mitina, L. M. Psychology of the personality-professional development of subjects of education / L. M. Mitina. - M.; SPb.: Nestor-History, 2014. - 376 p.
7. Bozovic L.I. The specified essay.
8. Vitvitskaya L. A. Development of the interaction of the subjects of the educational process of the university: a monograph. M.: House of Pedagogy, 2009. - 283 p.
9. Prokhorov V.A., Belova E.V. Reflexive technologies: prospects for use in teaching students // North-Caucasian Psychological Bulletin No. 7/3 2009, - p. 12 - 16
10. Dautova, OB, Krylova, ON, A.V. Mosin. Traditional and innovative technology of teaching students: Textbook. Part 2. / Edited by Professor A.P. Tryapitsynoy. - SPb.: KARO, 2006. - 71c.

Геймификация — новый тренд в образовании как средство повышения успеваемости студентов

Чурзина Елена Юрьевна

к.филол.н., доцент кафедры германских и романских языков, Государственный университет управления, celene@mail.ru

Светкина Татьяна Федоровна

Преподаватель, Колледж многоуровневого профессионального образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Правительстве РФ, tsvetkina@gmail.com

На данный момент существует проблема спада мотивации студентов к учебе и их успеваемости. Предлагаются различные способы по созданию стимулов. Но все они разрозненны. Для того, чтобы вовлечь студентов в учебный процесс и сделать его захватывающим и результативным, стоит воспользоваться технологией геймификации.

Ключевые слова: мотивация, мотив, потребности, геймификация, игры, отметки, награды, игровые механики, игровые динамики

В последнее время происходят различного рода преобразования во многих сферах общественной жизни, что безусловно отражается на системе образования. Так в связи с модернизацией системы высшего профессионального образования в России происходит реорганизация системы подготовки бакалавров и магистров [1].

В содержании образовательного процесса в ФГОС ВПО делается акцент на компетентностный подход, во главу угла поставлены такие цели, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [2].

Для реализации данного подхода на современном этапе развития системы высшего образования наиболее актуально и необходимо повысить качество подготовки выпускников ВУЗов; соотнести специализации выпускников вузов с потребностями сложившегося и перспективного рынка труда; целенаправленно формировать у студентов комплекс профессиональных навыков и компетенций, соответствующих требованиям потенциальных работодателей.

С введением новых образовательных стандартов повысились требования к организации и качеству образования. Современный выпускник высшего учебного заведения должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, прописанными в стандартах, но и уметь применять их на практике, а также ощущать потребность в достижениях и успехе. Как показывают результаты опроса Head Hunter за 2015 год, ключевыми требованиями, которые предъявляются работодателями к молодым специалистам, являются инициативность, высокая ответственность и умение работать в команде. На четвертом месте стоит умение работать самостоятельно. Таким образом получается, что в процессе обучения важно прививать студентам интерес к накоплению знаний, самостоятельной деятельности и непрерывному самообразованию. Для достижения этих целей у студентов должна быть мотивация и стимул к обучению.

Для решения поставленных задач использование традиционных методов подготовки оказывается недостаточным, старые мотивационные схемы не работают, поэтому возникает необходимость внедрения в практику высшей школы новых технологий.

Сейчас мотивировать студентов становится особенно сложно, так как обучение в вузах на платной основе лишает их стимулов. Только обучаясь бесплатно, студенты могут быть мотивированы к успехам в учебе, чтобы получить стипендию и не быть отчисленными. При заключении договора на платное образование этот стимул уже не работает. А без мотивации интерес к знаниям поддерживать невозможно.

Поэтому возникает жизненно важная необходимость повышать мотивацию у студентов.

Как известно, без мотивов нет никакой деятельности. Тем более, что обучение относится уже к более сложным видам деятельности, а значит, требует более значимых, сильных мотивов. Психологи выделяют целую группу мотивов, которые могут изменить отношение студентов к своим учебным обязанностям в ту или другую сторону. К ним относятся **познавательные, прагматичные, социальные, коммуникативные, профессиональные, эстетические, статусно-позиционные** и др. Для молодых людей данные мотивы считаются наиболее значимыми. И всё-таки при этом нужно понимать: студент действительно захочет учиться, если все задачи, поставленные перед ним в процессе обучения, будут не просто понятны, но ещё и приобретут для него настоящую значимость, возникнет внутренняя готовность к обучению.

Дейл Карнеги утверждает: «...один единственный путь побудить кого-либо что-то сделать – это заставить другого захотеть сделать это» [3].

Студент захочет и будет учиться сам только тогда, когда это занятие будет ему интересно и привлекательно.

Самой распространенной рекомендацией для повышения мотивации является следующее - **заинтересовать** студентов своим предметом. Вопрос только в том, как это сделать? На втором месте стоит **метод кнута и пряника**, когда за успехи в учебе студентов поощряют «автоматом», а за отсутствие на занятиях наказывают лишними вопросами на экзамене. Как показывает практика, этот метод не на всех работает. Он основан на страхе, а не для всех страх является мотивирующим фактором, многие студенты не боятся пропускать занятия, полагая, что уж что-нибудь да ответят. И третий предлагаемый вариант – это **стимулирование на результат**, а не на оценку, т.е. показать студенту возможности практического использования знаний. Показать, конечно, можно. Вопрос только в том, заинтересует ли это студента.

На наш взгляд, самым эффективным средством повышения мотивации на данный момент является **геймификация**, т.е. создание игрового контекста в обучении.

Термин **геймификация** является достаточно молодым, хоть он и появился в 2003 году, но стал широко употребляться только в 2010 году. Несмотря на то, что многие авторитетные журналы называют геймификацию новой популярной тенденцией в ведении бизнеса, популярность данной

технологии распространяется и на образование. Под геймификацией (от англ. слова *gamification*) мы будем подразумевать создание игрового контекста для вовлечения аудитории в образовательный процесс и решения определенных учебных задач. Иными словами, это использование игровых элементов и механик в неигровом контексте.

Самый яркий пример геймификации на международном уровне — Китай. Он постепенно вводит систему социального рейтинга. Это такой большой проект, где каждому жителю планирует присваивать баллы по его пользе обществу. Если вы не нарушаете законы и совершаете полезные действия, вам добавляют очки. Если нет, то очки снимают. И если количество баллов слишком низкое, то могут отказать в покупке авиабилетов или запретить работать в государственных учреждениях.

Сначала геймификацию использовали в области маркетинга для привлечения внимания потребителей к известным компаниям.

1) Первыми в области розничных программ лояльности были торговые марки, выпускаемые в США с 1930-х до конца 1980-х годов.

2) Программы летнего чтения, которые обеспечивали чтение в течение лета и помогали детям поддерживать свои знания и навыки.

3) Бонусные программы авиакомпаний - программы лояльности для клиентов авиакомпании, поощряющие часто летающих пассажиров пользоваться услугами именно данной авиакомпании или её партнёров.

Такая разновидность геймификации в основном используется в бизнесе. Но и в обучении этот принцип так же прекрасно работает.

Почему огромное количество людей, как подростков, так и взрослых по всему миру тратят огромное количество часов каждый месяц, играя в игры? Просто потому, что эти игры умело сконструированы. Они учитывают психологические особенности участников, в их создание вложен колоссальный труд и опыт разработчиков.

В образовании принцип геймификации на самом деле используется давно. Можно провести параллель между очками в компьютерной игре и оценками в школе или ВУЗе. Ведь с помощью оценок учителя определяют уровень знаний и мотивируют учащихся на достижение новых целей, ту же функцию выполняют и очки в компьютерной игре. На работе мы переходим с одной должности на другую, более высокую, по мере того, как накапливаем опыт и знания, подобно тому, как в игре мы переходим с одного уровня на другой, более сложный. Работа и образование — это, в огромной степени, игры.

Алексей Ница приводит интересное сравнение образования и компьютерных игр и в качестве основного отличия называет отношение к ошибкам. «В школе или в ВУЗе за ошибки всегда наказывают, но редко, когда учителя хвалят за правильные ответы или решения. Поэтому ученики знают только то, что они сделали неправильно. Это приводит к тому, что ученики концентрируются только на оценках, но никак не на самих знаниях и содержании» [4].

Существует поговорка: «учиться на своих ошибках». Для достижения успеха в компьютерных играх этот принцип является основным для игрока. Например, игра *Angry Birds*, в которую играют не только дети, показывает, как важно не сдаваться перед неудачей, а пробовать новые пути достижения цели. Именно в результате проб и ошибок ждет успех. В игре мы не боимся неудач, скорее наоборот, делая что-то не так, мы учимся на ошибках и скорее сможем найти верное решение. В связи с этим довольно логично, что ученики гораздо охотнее проводят свое свободное время, играя в различные игры, вместо того, чтобы сделать домашнее задание. Удивительным является тот факт, что даже если ученик выполнил контрольную работу правильно и получил за нее хорошую оценку, он не будет испытывать такое же воодушевление и эмоциональный подъем, как пройдя очередной уровень в своей любимой игре. Поэтому очень важно выстраивать учебный процесс так, чтобы ученики могли учиться на своих ошибках (исследование дизайнера игр Randall Fujimoto) [5].

В последнее время возросла популярность у MMORPG-игр (англ. Massively multiplayer online role-playing game) - многопользовательских ролевых онлайн-игр, таких как *World of Warcraft*. И исследователи проводили достаточно много экспериментов, когда обучение было построено по образцу и подобию такой игры. К примеру, в своей книге «*The Multiplayer classroom*» автор Lee Sheldon рассказывает о своем опыте создания курса в учебном заведении по образцу многопользовательской игры, который стал очень успешным и показал свою состоятельность в виде хорошей успеваемости учеников и их заинтересованности [6].

В образовании, так же как в игре, существует система оценок, при которой учащиеся начинают каждый семестр с 0 баллов и каждое задание оценивается определенным количеством баллов.

Поэтому в начале семестра каждый студент находится в равных условиях с остальными и, независимо от своих способностей, у него есть возможность успешно завершить этот семестр. Если показать, что ученик может ошибаться сколько угодно раз, и, что каждый заработанный балл ведет к успеху, студент перестанет бояться ошибаться и будет сосредоточен на обучении. И тогда такой подход будет мотивировать учащихся к дальнейшим достижениям.

Доктор Джеймс Джи, известный исследователь сферы образования, говорил: «Вы ничему не научитесь, если у вас нет мотивации. А мотивация всегда принимает вид какой-то награды. Вы можете весело проводить время, зарабатывая игровые очки, но, в то же время, игра поможет вам лучше понять такие абстрактные предметы как, например, алгебра» [7]. Одним из примеров успешности применения геймификации можно считать обучение английскому языку 3500 китайских студентов с использованием видеоигр. 95% преподавателей, наблюдавших за этим экспериментом, признали,

что подобная форма обучения значительно повысила мотивацию учащихся.

Итак, как показывают результаты исследований, внедрение игровых элементов в процесс обучения позволяет мотивировать обучающихся к самостоятельному освоению материала, что значительно повышает их успеваемость и позволяет быстрее достигать образовательных целей.

При включении геймификации в учебный процесс следует помнить об основных ее элементах, таких как **игровые механики** и **игровые динамики**. К игровым механикам относятся правила игры, задачи, а также баллы, бейджи, достижения, уровни и другие награды. Под игровыми динамиками подразумеваются последовательность событий, эмоциональное воздействие и особенности взаимодействия участников.

Далее следует проанализировать потребности игроков, тогда станет понятно, какие именно награды будут представлять ценность для них. Это могут быть как виртуальные знаки их достижений и превосходства над другими, так и реальные ценные призы (не футболки, кружки и ручки, а подарки, имеющие высокую ценность, в зависимости от потребностей и социального статуса игроков) [8].

По пирамиде потребностей Маслоу после физиологических потребностей и потребностей в безопасности важными являются: потребность в **принадлежности любви**, потребность в **признании**, потребность в **самоактуализации** и **эстетические** потребности. Возникновение потребностей является мотивом к действию. Среди мотивов выделяют мотив **самоутверждения** (утвердить себя в обществе), мотив **идентификации с другим человеком** (стремление быть похожим на героя, кумира, авторитетную личность), мотив **власти** (стремление индивида влиять на людей), **процессуально-содержательные** мотивы (побуждение к активности процессом и содержанием деятельности, а не внешними факторами), **экстринсивные** (внешние) мотивы (когда побуждающие факторы лежат вне деятельности), мотив **саморазвития** (стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию), мотив **достижения** (стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности), **просоциальные** (общественно значимые) мотивы (связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственностью перед группой или обществом), мотив **аффилиации** (стремление к установлению или поддержанию отношений с другими людьми, стремление к контакту и общению с ними) [9].

Как раз в игре можно все эти мотивы актуализировать. Получается, что, если все возникающие потребности будут удовлетворены на уроке, у студентов появится мотивация посещать занятия. А вследствие этого повысится интерес к занятиям, студенты сами не захотят пропускать уроки, иначе пропустят кусочек истории и не смогут заработать баллы. Они будут концентрироваться на процессе и активно выполнять домашние задания. Предо-

ставление свободы выбора даст учащимся ощущение значимости и ценности.

Главное - чтобы постоянно сохранялся цикл из 3х элементов: 1) **Мотивация**. Изучив потребности игроков, учитель обещает их удовлетворить и таким образом мотивирует студентов к игре. 2) **Возможность**. Учитель должен дать возможность участвовать всем игрокам, не зависимо от их жизненных обстоятельств. И зная, что каждый человек ленив по своей природе, важно продумать и максимально упростить вход в игру и продвижение к цели. 3) **Импульс**. Т.е. толчок к конкретному действию. Мотивированный человек, имеющий возможность играть, еще не знает, что именно нужно делать. Поэтому нужно подтолкнуть его с помощью призыва к действию, напоминания, подсказки или любого другого предложения совершить действие.

Чтобы поведение человека изменилось, все три элемента должны существовать и действовать одновременно, иначе человек потеряет интерес.

Еще одним важным элементом в поддержании интереса выступают **награды**, так как они положительно влияют на наш мозг. В момент успеха, получения награды вырабатывается гормон дофамин, так называемый «гормон удовольствия», который стимулирует игрока к новым действиям. При этом важно помнить, что дофамин действует лишь в течение 15 минут, поэтому именно в этот интервал времени нужно побудить игрока к решению новой задачи.

Таким образом получается замкнутый круг. У студентов есть определенные потребности, и в созданной игровой среде на уроке они удовлетворяются. Это повышает мотивацию, тем более, что за различные виды деятельности студенты награждаются. Вследствие этого они получают удовольствие от процесса и готовы продолжать игру, совершать новые действия. А именно это нам и нужно.

Шраван Голи, журналист Forbes, утверждает: «Игры — это полезный инструмент», но их эффективность напрямую зависит от того, «насколько правильно они интегрированы в общую стратегию обучения» [10].

Поэтому при создании игрового контекста нужно быть готовым к тому, что придуманная игра может стать провальной. Чтобы этого избежать, следует учитывать вот какие моменты:

1) Не стоит фокусироваться только на соревновании. Карл Капп, известный в среде электронного обучения блогер и автор книг, дает такой совет: «Используйте соревнование, если хотите заинтриговать. Оно должно длиться ровно столько, чтобы дети окунулись в игру и накопили запал» [11].

2) Ограничить выдачу наград. Если давать бонусы, медали и другие награды по поводу и без, то вскоре они обесценятся. Поэтому рекомендуется выдавать знаки отличия лишь тем «игрокам», достижения которых признают даже противники.

3) Всегда помнить о сути игры и не «заигрываться». Игра не должна быть только ради игры, чтобы весело провести время. В каждой игре студенты должны чему-то научиться.

4) Помнить об игровой механике. Если одни студенты постоянно выигрывают и постоянно двигаются от уровня к уровню, а другие не могут перейти на следующий уровень, что бы они ни делали, стоит пересмотреть правила игры и доработать их.

5) Геймификация не должна быть отдельным модулем, существовать как бы сама по себе. Она должна служить вспомогательным элементом, мягко дополняя основную линию обучения. Она должна обогащать создаваемые процессы и добавлять в них изюминку.

6) В геймификации значительную роль играет командная работа. В классическом образовании студент часто остается наедине сам с собой: на уроке каждый сам за себя, дома нужно самостоятельно выполнять домашние задания. И чаще всего студентам становится скучно. Поэтому задания не выполняются, и прогресса в обучении нет. В компьютерной игре, наоборот, мы учимся командному взаимодействию. И если этот момент перенести на обучение, тогда ученики будут более включенными в изучение материала и заинтересованы процессом.

Кевин Вербах, профессор университета Пенсильвании, один из создателей геймификации, в своем курсе на бесплатном портале Coursera.org многократно подчеркивает важность понимания геймификации не как набора технических элементов типа бейджей, списков лидеров и т.д., а как методологию к обработке подаваемого материала. Геймификацию следует использовать для подачи новых знаний в игровой форме, с захватывающими заданиями, привлекательными условиями и стимулами, которые заинтересуют и спровоцируют ученика изучать тему дальше.

Геймификация все чаще используется в образовании, и нет никаких сомнений, что она постепенно войдет в повсеместную практику в школах и ВУЗах. Если проводить геймификацию с научно-исследовательской позиции, то мы должны работать над тем, чтобы влияние геймификации оказалось положительным. Если мы сможем использовать энергию, мотивацию и потенциал игрового процесса и направить его к учебе, то сможем дать обучающимся очень важные инструменты для достижения побед в реальной жизни.

Как в любом новом деле, у геймификации есть как сторонники, так и противники. Основная причина падения популярности геймификации и волна негатива в ее сторону, которая наблюдается в последнее время, связана как раз с тем, что большинство компаний берутся за внедрение геймификации не разобравшись в смысле методологии. После чего берут основные механики (бейджи, лидерборды, уровни), не обращая внимания на то, что под каждый случай необходимы своя техника и подача, не понимая, что за каждым бонусом, наградой должен быть какой-то смысл и видимый вес для обучающихся. Не понимая, что в каждом проекте необходимо разрабатывать уникальные механики вовлечения. Поэтому при использовании геймификации на уроке следует учитывать вышеперечисленные моменты.

Для геймификации образования не обязательны онлайн ресурсы или специальные программы. Достаточно фантазии учителя. Но для простоты и удобства учителя, а также для наглядности можно использовать технические ресурсы.

В качестве примера по обучению английскому языку можно привести сервис Lingualeo. Обучение построено по принципу игры. Можно самостоятельно выбирать разделы, которые важно «подтянуть». Это и лексика, и грамматика, и чтение, и аудирование. Можно создать свой словарь и периодически повторять отобранные слова. И постоянно приходят напоминания, которые стимулируют к новым достижениям. При выполнении определенного набора заданий, игрок переходит на следующий уровень. Есть как платная, так и бесплатная версия.

Облачная платформа Courselle представляет преподавателю гибкий инструмент для разработки собственного оригинального курса изучения языка. Вся аспекты разработки курса доступны непосредственно в браузере, не требуют установки дополнительных модулей, а также не зависят от используемой операционной системы. Платформа представляет авторам следующие возможности: совместная разработка учебных курсов с множественными ветвлениями и включением мультимедийных блоков; создание тестов и опросов для эффективной оценки знаний; преобразование существующих учебных материалов в электронные; автоматизация процесса обучения с гибкой системой отчетности для оценки успешности обучения, как для каждого ученика, так и для курса в целом на всех уровнях обучения; взаимодействие с учащимися через форумы, чаты и механизм индивидуальных сообщений.

Примером особенного подхода к организации процесса обучения с использованием приемов геймификации можно считать и сетевой ресурс Академия Хана. Каждому учащемуся доступна персонализированная панель управления обучением, которая позволяет оценивать личный прогресс и осваивать материал в собственном темпе. Поэтому ученику и учителю на каждом этапе хорошо известно, что уже пройдено, а что предстоит изучить в дальнейшем. Адаптивная технология дает возможность пользователям ресурса задавать собственные промежуточные цели в обучении, что повышает вовлеченность обучаемого в сам процесс. Ресурс предлагает широкий набор курсов по различным естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам для людей любого возраста, позволяя гибко настроить профиль и уровень сложности собственного обучения.

Карл Капп считает, что скоро игры проникнут во все сферы нашего общества. Люди всех поколений и занятий будут играть в игры. Школьники и студенты, рабочие, офисные работники, руководители, специалисты из отдела кадров, фрилансеры — все будут следовать этому тренду. И вознаграждение, которое является неотъемлемой частью любой игры, способствует вовлеченности и работе с людьми. Поэтому важно разнообразить

обучение и иметь возможность идти в ногу со временем.

Безусловно внедрение геймификации в ВУЗах сопровождается рядом сложностей, а именно:

- непонимание администрацией места и функций современных технологий в учебном процессе;
- выделение дополнительного времени и других ресурсов на разработку общей стратегии ведения урока и отдельных игр;

- неготовность преподавателей к осознанию потребности переобучения и необходимости включения геймификации в аудиторные формы работы;

- отсутствие концептуальной модели, которая учитывала бы современный уровень развития фундаментальных исследований, прикладных разработок и существующих взаимосвязей между ними и могла бы быть положена в основу работы всех существующих служб высшего образования [12].

Под конец приведем еще 4 аргумента в защиту геймификации и необходимости ее применения в образовании:

1) Учёба — это труд. Игра же — удовольствие. С помощью игры можно сделать обучение увлекательным и приятным, тогда учащиеся будут с охотой возвращаться на урок.

2) Известен тот факт, что человек лучше запоминает то, что вызывает эмоции. При этом абсолютно неважно, положительные или отрицательные. Любое сильное впечатление оставляет глубокий отпечаток в памяти. А соответственно полученная информация надолго запоминается.

3) В игре раскрываются невидные на первый взгляд таланты и способности людей, становятся явными их скрытые возможности. Например, тихоня, не блистающий способностями, в процессе игры оказывается хорошим стратегом. В итоге получает признание, повышает самооценку, как следствие — стремится к знаниям.

4) Геймификация способствует развитию воображения. Нужно видеть горящие глаза учеников, рассказывающих своим товарищам, пропустившим предыдущее занятие, что происходило в истории! Как они открывали разные двери, поднимались по лестнице, вылезали в окно, борясь со злом! Хотя все действие происходило за столом и кроме игрового поля и карточек со скучнейшими грамматическими заданиями ничего не было. При этом воображение студентов нарисовало лабиринты, по которым они блуждали, пытаясь правильно выполнить задания злой силы и спасти мальчика. Вот на что способна хорошо продуманная история!

Поэтому несмотря на ряд сложностей по введению геймификации в ВУЗе считаем ее наиболее значимой инновацией в системе высшего образования. Ведь современный уровень развития общества, объем информации, которую мы вынуждены постоянно обрабатывать и осмысливать, и многие другие факторы требуют максимального использования способностей человека при обучении иностранному языку. Темп жизни стал намного быстрее, чем раньше, и чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, нужно успевать обрабатывать поступающую информацию очень быстро и быстро

применять ее в жизни. И именно интенсивные методы обучения способствуют быстрому освоению всех видов речевой деятельности на иностранном языке и спонтанному общению на нем.

Литература

1 Максимова О.Г., Харитонов Л.А. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в условиях современного вуза // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 11. С. 17–23.

2 Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пос. для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; гл. ред. Д. И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. М.: МПСИ, 2005. 216 с.

3 Карнеги Д. Как завоевывать друзей и влиять на людей. М.: Прогресс, 1989

4 Ница А. Геймификация в образовании. Режим доступа: <https://te-st.ru/2012/12/21/gamification-education/> (дата обращения: 10.05.2019)

5 Randall Fujimoto. Games and Failure. Режим доступа: <https://shoyulearning.wordpress.com/2012/05/20/games-and-failure/> (дата обращения: 07.05.2019)

6 Lee Sheldon. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. 2012

7 Karl M. Kapp. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. 1st Edition, Kindle Edition. 2012

8 Вербх К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. (Kevin Werbach, Dan Hunter FOR THE WIN How GAME THINKING. Can Revolutionize Your Business). ООО «Манн, Иванов, Фербер», 2015

9 Маслоу А. Мотивация и личность (Motivation and Personality). New York: Harpaer & Row, 1954.

10 Shravan Goli. Can Gamification Save Our Broken Education System? Режим доступа: <https://www.forbes.com/sites/realspin/2013/02/21/can-gamificatio-save-our-broken-education-system/#19a16e3a6278http://karlkapp.com/competition-cooperation-in-gamification/> (дата обращения: 17.05.2019)

11 Karl M. Kapp. Competition & Cooperation in Gamification. Режим доступа: <http://karlkapp.com/competition-cooperation-in-gamification/> (дата обращения: 07.05.2019)

12 Шегда О.В. Место и роль тренинговых технологий в образовательном пространстве высшего учебного заведения: // ПСИХОЛОГИЯ. Психолого-воспитательные проблемы развития личности в современных условиях, 2008 - Режим доступа: http://www.rusnauka.com/36_NIO_2008/Psihologia/39396.doc.htm (дата обращения: 13.04.2019)

Gamification – a new trend in education as a means of increasing the students' performance

Churzina E.Y., Svetkina T.F.

State University of Management, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the Government of the Russian Federation

At the moment there is a problem of decline in students' motivation to study and their progress. There are various ways to create incentives. But all of them are scattered. In order to involve students in the educational process and make it exciting and productive, it is worth using the technology of gamification.

Keywords: motivation, motive, needs, gamification, games, marks, awards, game mechanics, game dynamics

References

1. Maximova O.G., Kharitonov L.A. Formation of professional competence of future economists in the conditions of a modern university // Vestn. Tomskogogos. ped. University (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Vol. 11. P. 17–23.

2. Zeer E.F. Modernization of vocational education: competence approach: studies. pos. for universities in the specialty "vocational training (by industry)": rec. UMO Universities of the Russian Federation / E. F. Zeer, A. M. Pavlova, E. E. Symanyuk; Ch. ed. D.I. Feldstein; Mosk. psychological and social in-t. M.: MPSI, 2005. 216 p.

3. Carnegie D. How to win friends and influence people. M.: Progress, 1989

4. Nitsa A. Gamification in education. Access mode: <https://te-st.ru/2012/12/21/gamification-education/> (access date: 05/10/2019)

5. Randall Fujimoto. Games and Failure. Access mode: <https://shoyulearning.wordpress.com/2012/05/20/games-and-failure/> (appeal date: 05/07/2019)

6. Lee Sheldon. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. 2012

7. Karl M. Kapp. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. 1st Edition, Kindle Edition. 2012

8. Werbach K., Hunter D. Involve and conquer. Game thinking in the service of business. (Kevin Werbach, Dan Hunter FOR THE WIN How GAME THINKING. Can Revolutionize Your Business). ООО Mann, Ivanov, Ferber, 2015

9. Maslow A. Motivation and Personality (Motivation and Personality). New York: Harpaer & Row, 1954.

10. Shravan Goli. Can Gamification Save Our Broken Education System? Access mode: <https://www.forbes.com/sites/realspin/2013/02/21/can-gamificatio-save-our-broken-education-system/#19a16e3a6278http://karlkapp.com/competition-cooperation-in-gamification/> (appeal date: 05/17/2019)

11. Karl M. Kapp. Competition & Cooperation in Gamification. Access mode: <http://karlkapp.com/competition-cooperation-in-gamification/> (appeal date: 05/07/2019)

12. Shегда O.V. Place and role of training technologies in the educational space of a higher educational institution: // PSYCHOLOGY. Psychological and educational problems of personal development in modern conditions, 2008 - Access Mode: http://www.rusnauka.com/36_NIO_2008/Psihologia/39396.doc.htm (appeal date: 13.04.2019)

Эффективные методы преподавания дисциплины «Деловой этикет»: вызовы и перспективы

Батурина Виктория Юрьевна

канд. культурологии, доцент кафедры русского языка, Московский государственный институт международных отношений МИД России, victoria.baturina@bk.ru

В статье рассматриваются особенности преподавания учебной дисциплины «Деловой этикет» на факультете Международной журналистики МГИМО. Основные аспекты курса представлены в соответствии с целью и задачами обучения специалиста-международника в рамках реализации компетентностного подхода. На основании проведённого анкетирования среди студентов, автором предпринята попытка систематизировать темы преподаваемой дисциплины по степени их востребованности в студенческой аудитории, описать источники, которые можно рекомендовать преподавателю при подготовке к семинарским занятиям, выявить наиболее эффективные методы в преподавании учебной дисциплины. В данной работе нашли отражение результаты и анализ проведённого анкетирования среди студентов. Научная новизна исследования заключается в аргументированном утверждении эффективности педагогического метода «этюд» с позиций методологии. Практическая значимость предпринятой работы состоит в том, что применение предложенного метода «этюд» поможет преподавателю задать вектор развития проблемного и эвристических методов в обучении, которые будут способствовать эффективному усвоению современных стандартов поведения в деловой среде.

Ключевые слова: Учебная дисциплина, деловой этикет, протокол, межкультурная коммуникация, деловое общение, анкетирование, имидж делового человека, официальные приёмы, сервировка, рассадка, визитные карточки

Актуальность учебной дисциплины «Деловой этикет» обусловлена возрастающей востребованностью знаний в области деловых коммуникаций, особое внимание в академической среде сегодня уделяется развитию у студентов компетенций, позволяющих корректно и ситуативно уместно применять нормы и правила делового этикета и протокола.

Деловой этикет — это установленный порядок поведения в сфере бизнеса и деловых контактов. Основным отличием делового от светского этикета является то, что при деловых взаимодействиях над возрастными и гендерными отличиями преобладает статусный фактор. Проблемное поле делового этикета нашло отражение в трудах отечественных (Э.Я.Соловьёва, В.В.Усова, И.Н.Кузнецова, Т.В.Белоусовой, О.И.Максименко и др.) и зарубежных (Д.Джонсон, Дж.Ягер, Ж. де Анжестан, Д.Коллинза, С.Денуэль и др.) учёных и экспертов.

Не менее важным направлением в освоении программы по дисциплине «Деловой этикет» является изучение норм протокольной практики.

Протокол означает совокупность правил, в соответствии с которыми в каждой стране официальные представители властей регулируют порядок различных дипломатических церемоний [1, с.36]. Правила и нормы протокола и этикета закрепляют иерархию и служебную субординацию, выполняя дисциплинирующую функцию, обеспечивают стабильность и порядок, повышают эффективность делового взаимодействия, помогают избегать конфликтов.

К наиболее авторитетным авторам трудов, посвященных дипломатическому протоколу и церемониалу, можно отнести А.Ф.Борункова, Ж.Серре, Дж.Вуда.

Неоценимый вклад в развитие дипломатического протокола в России внёс российский дипломат, Чрезвычайный и Полномочный Посол, профессор кафедры дипломатии МГИМО МИД России П.Ф.Лядов, автор одного из самых значимых учебных пособий по протоколу «История российского протокола». Лекции по курсу «Государственный и деловой протокол», которые многие годы читал в МГИМО на факультете Международных отношений и факультете Международного бизнеса и делового администрирования П.Ф.Лядов, вызывали интерес не только в студенческой аудитории, но и у широкого круга профессионалов, занимающихся протокольной практикой.

Однако недостаточно разработана и обоснована методика использования практических методов в преподавании дисциплины «Деловой этикет» и обучении студентов основным нормам делового этикета и протокола для выработки профессиональных компетенций специалиста-международника. Целью нашего исследования является рассмотрение практических аспектов и методов обучения, которые могут быть использованы в методике преподавания и разработке программы по дисциплине «Деловой этикет». Практическую значимость для преподавателей в проведенном исследовании представляет обзор и рекомендации по использованию учебной и научной литературы, посвященной основным аспектам преподавания дисциплины «Деловой этикет».

Для решения этой задачи в 2015 году П.Ф. Лядов и доцент кафедры русского языка и литературы, к. культурологии В.Ю. Батурина в МГИМО создали научно-студенческий клуб «Деловой этикет и протокол», который является открытой площадкой для обсуждения основных вопросов и тем, касающихся протокольной практики, делового этикета и межкультурной коммуникации. Каждое заседание клуба посвящено определённой теме.

Особый интерес у аудитории вызвали встречи, на которых обсуждались основные разделы дисциплины «Деловой этикет»: «Протокольная форма одежды», «Европейский столовый этикет», «Деловой этикет и протокол – эффективный инструмент внешней политики России». На встречи научные руководители клуба приглашают специалистов в области делового этикета и протокола, профильных экспертов, сотрудников МИД и ведущих специалистов в области межкультурной коммуникации. Помимо профессиональных экспертов, на каждом заседании научно-студенческого клуба выступают с докладами студенты 1 и 2 курса, для многих из них это является первым опытом публичных выступлений.

Для того чтобы интересный и полезный материал выступлений участников заседания клуба «Деловой этикет и протокол» мог применяться в учебном процессе, телестудия МГИМО организует видеозапись наиболее значимых выступлений и транслирует на канале YouTube-МГИМО.

В учебную программу факультета Международной журналистики МГИМО в формате дисциплины по выбору включён курс «Деловой этикет».

Основная цель реализации учебной программы по дисциплине «Деловой этикет» – обеспечение приобретения студентами бакалавриата по направлениям 42.03.02 «Журналистика», 39.03.01 «Социология», 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» современных знаний, умений и навыков в области делового этикета и протокола, формирование способности применять основные нормы делового этикета, осуществлять устные и письменные коммуникации с целью достижения эффективного делового взаимодействия с внутренней и внешней средой организации.

Задачи курса связаны с освоением: знаний по основам делового этикета и протокола; основных

этикетных правил и протокольных норм; основных видов деловых коммуникаций и особенностей их применения; методических основ протокольной практики; практических навыков применения норм делового этикета в профессиональной деятельности специалиста-международника.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средство оперативной обратной связи. Практическое занятие как форма детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля над усвоением полученной учебной информации под руководством преподавателя будет успешным при систематической и своевременной реализации индуктивных, дедуктивных, наглядных, репродуктивных, проблемно-поисковых методов обучения.

В соответствии с поставленной задачей в результате освоения учебной дисциплины «Деловой этикет» студент должен:

знать: роль и место норм делового этикета и дипломатического протокола в системе международных взаимодействий, а также в решении задач современного делового сообщества; основные положения государственной протокольной практики Российской Федерации; основные этикетные нормы межкультурных коммуникаций.

уметь: применять приобретённые навыки культуры делового общения для установления и поддержания деловых контактов; использовать в практической работе основные нормы делового этикета в соответствии с профессиональными требованиями и этическими нормами; формировать способность планировать организацию и проведение официальных и неофициальных мероприятий в деловом сообществе; проводить анализ коммуникативных возможностей делового этикета и протокола; соблюдать правила речевого этикета.

владеть: правилами и нормами делового этикета, этическими стандартами общения и ведения международных переговоров с учётом культурных и национальных особенностей отдельных государств; практическими навыками использования основных этикетных норм в профессиональной среде специалиста-международника.

Принимая во внимание междисциплинарный характер учебной дисциплины, следует обратить внимание на исследования современных авторов, полагающих, что обучение должно быть ориентировано на активный процесс познания, для чего необходимо обеспечить содержательную сторону образования и внутреннюю активность учащихся с помощью стимуляции их собственных когнитивных структур обработки и преобразования поступающей учебной информации. [2, с.18]. Проблемно-поисковый метод обучения является основным в процессе преподавания дисциплины «Деловой этикет». Проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не знают способов решения поставленной задачи, не могут ответить на про-

блемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, т. е. в случае осознания учащимся недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта и при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях, а осознание факта недостаточности знаний учащимися возбуждает их познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

Для реализации теоретических аспектов дисциплины в преподавании курса «Деловой этикет» нашел применение педагогический метод «этюда». Предложенный нами метод обучения позволяет воздействовать на основные каналы восприятия: визуальный, аудиальный и кинестетический. Суть метода заключается в воспроизведении студентом определенной ситуации в деловом общении, выбор ситуации определяется сложностью в определении корректного вектора поведения. Студенту, готовому принять участие в выполнении этюда, необходимо выполнить определенное задание перед аудиторией (передать визитную карточку, представить кого-либо, войти в лифт и т.д.). В том случае, если студент допускает ошибку, преподаватель предлагает аудитории её обнаружить и проанализировать для того, чтобы выработать правильный алгоритм действий в подобной ситуации. Принимая во внимание то, что практические аспекты действия механизма деловых отношений, требующие знания норм протокола и этикета, вызывают стойкий интерес в студенческой аудитории, в весеннем семестре 2018-2019 учебного года было проведено анкетирование студентов факультета Международной журналистики с целью определить, какие аспекты учебного курса «Деловой этикет» представляют наибольший интерес и на что преподавателю следует обратить внимание на семинарских занятиях. Результаты анкетирования могут позволить сформировать представление о наиболее значимых темах для студентов нового поколения, получить обратную связь о том, насколько, по мнению студентов, интенсивно прорабатываются темы учебной дисциплины, необходимо или нет внести коррективы в учебный процесс. В исследовании приняли участие 58 студентов. В 32 анкетах было отмечено, что тема «Этикет деловой переписки» представляет особый интерес для изучения. Теоретической и практической базой темы «Этикет деловой переписки» является учебное пособие «Культура речи и деловое общение», разработанное преподавателями секции «Русский язык и литература» кафедры «Русского языка» МГИМО [3, с.4]. В учебном пособии содержатся методические материалы по основным правилам составления делового письма, подробно рассмотрены наиболее распространённые типы деловых писем: «Письмо-просьба», «Письмо-приглашение» с положительным и отрицательным ответами, «Сопроводительное письмо». Значительное внимание в работе авторы также уделяют этикетным формулам обращения на всех уровнях деловой переписки, фразам-клише для основных

структурных элементов письма, практическим заданиям. В 26 анкетах высказано пожелание использовать больше интерактивных методов при рассмотрении тем «Европейский столовый этикет» и «Официальные приёмы». Для успешного освоения первой темы на занятиях студентам из имеющих столовых приборов предлагается составить эталонную сервировку стола на официальном приёме. Преподаватель подробно анализирует основные ошибки, которые могут допустить участники приёма при употреблении определённых блюд и напитков. Особое внимание уделяется условным знакам, с помощью которых можно дать сигнал официантам и распорядителям приёма. Стойкий интерес в студенческой аудитории вызывает проблема рассадки на официальном приёме. Чтобы решить эту практическую задачу, студентам для ознакомления с некоторыми схемами рассадки могут быть предложены работы Э.Я. Соловьёва [4, с.213-216] и А.Ф. Борункова [5, с.118-121].

Порядок обслуживания гостей во время официального приёма, очередность подачи блюд и напитков подробно рассмотрены в учебном пособии В.В. Усова [6, с.335-349]. Особое внимание автор также уделяет культуре поведения за столом в ситуациях, когда за столом присутствуют иностранцы [там же, с.350-357].

В свою очередь, 22 студента отметили, что одним из самых важных аспектов для изучения и практической проработки является «Этикет деловых переговоров», а особый акцент, по мнению студентов, следует уделить рассадке за столом переговоров и противодействию манипуляции.

Одной из самых значимых практических работ по теме ведения международных переговоров является учебное пособие, написанное доктором политических наук, профессором МГИМО М.М. Лебедевой. Это издание подготовлено в рамках Инновационной образовательной программы МГИМО-Университета «Формирование системы компетенций для профессиональной деятельности в международной среде в интересах укрепления позиций России» [7, с.3]. В работе содержится описание основ переговорной деятельности и рассмотрены различные виды международных переговоров. Изучение работы А.Я. Кибанова может помочь студентам сформировать навыки разоблачения манипуляции и противодействия им в деловом общении на переговорных площадках [8, с.72-85].

Не менее важной темой, по мнению анкетированных, является «Имидж современного делового человека». Интерес и желание подробно на занятиях рассмотреть эту тему изъявили 18 студентов. Практическую значимость по этой теме представляют работы Э.Я. Соловьёва [4, с.139-153], И.Н. Кузнецова [9, с.6-37]. Среди иностранных авторов заслуживает внимания работа Джен Ягер (Jan-Yager), где подчеркивается важность и значимость хороших манер и положительных имиджевых характеристик в развитии и поддержании успешного бизнеса и делается вывод о том, что актуальность обучения деловому этикету осознается сегодня предпринимателями многих стран мира [10].

На семинарских занятиях студентам предлагается обсудить основы делового гардероба, универсальные дресс-коды, ошибки в выборе элементов стиля. Значительное внимание уделяется выбору делового костюма, обуви, аксессуаров для переговоров, деловых встреч и собеседования. По 7 раз в анкетах были отмечены, в качестве наиболее интересных тем, «Визитные карточки» и «Деловые подарки».

Визитным карточкам, как эффективному инструменту делового общения, на семинарах посвящено несколько учебных этюдов. Например, создаётся ситуация, когда необходимо в заочной форме представить друг другу деловых партнёров, поздравить с праздником (Новый Год, национальный праздник), поблагодарить, попрощаться и т.д. В активный оборот вводятся специальные аббревиатуры, помогающие выполнить определённые действия в деловой и дипломатической среде (r.f.;p.f.N.a.;p.f.f.n.;p.g.;a.c.;p.p.c.;p.p. и др.). Подробно использование этого метода в обучении анализирует В.Ю.Батурина в научной статье «Деловые коммуникации с помощью визитных карточек (межкультурный аспект)» [11,с.189-193].

Протокольным подаркам в дипломатической среде уделяет внимание П.Ф.Лядов[12,с.120-127], а для формирования основ выбора деловых подарков и определения их уместности студентам в качестве методических рекомендаций следует вновь обратиться к работе выпускника МГИМО, автора книги, которая на первом международном форуме «Имидж и Протокол» была признана «лучшей книгой в области делового протокола» Э.Я.Соловьёва[4,с.40-42].

Таким образом, для реализации основных задач учебной дисциплины «Деловой этикет» практические занятия проводятся с использованием современных образовательных технологий и направлены не только на закрепление полученных теоретических знаний, но, прежде всего, на приобретение практических навыков применения современных норм делового этикета и протокола. Учебная дисциплина включает в себя несколько содержательных блоков, направленных на формирование комплексного представления о возможностях развития норм делового этикета и протокола в межкультурной среде и их эффективного использования.

При организации процесса обучения деловому этикету целесообразно использовать все три формы обучения: коллективную, групповую и индивидуальную. В соответствии со спецификой дисциплины «Деловой этикет» на практических занятиях можно эффективно использовать предложенные педагогические методы работы: информационно-рецептивный, репродуктивный, эвристический, исследовательский и проблемно-поисковый метод.

Можно сделать вывод, что семинарские занятия по дисциплине «Деловой этикет» проводятся по темам, имеющим наибольшее теоретическое и практическое значение в деятельности специалиста-международника. Основная цель практических

занятий – развитие и закрепление теоретических знаний в области делового этикета, применение общих стандартов протокольных норм. В учебных аудиториях воспроизводятся примеры ситуационных заданий для успешной реализации компетентностного подхода к обучению.

Результаты и анализ проведённого анкетирования позволили определить, что наиболее востребованными в студенческой аудитории темами являются: «Деловая переписка», «Европейский столовый этикет», «Официальные приёмы» и «Международные переговоры». Полученные результаты могут быть приняты во внимание при разработке и для модернизации методического обеспечения учебной дисциплины «Деловой этикет».

Литература

1. Вуд Дж., Серре Ж. Дипломатический церемониал и протокол. М.:Международные отношения, 2011.- 416 с.
2. Осмоловская И.М., Краснова И.А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения.//Образование и наука, 2017. № 7.Т. 19.С.9-24.
3. Арутюнов Г.Г., Батурина В.Ю, Буторина О.В., Латыева Е.В. Культура речи и деловое общение: Учебное пособие для экономистов-международников. - М., 2018.-190 с.
4. Соловьёв Э.Я. Современный этикет. Деловой и международный протокол. М., 2014.-320с.
5. Борунков А.Ф. Дипломатический протокол в России. – 3-е изд. М.: Международные отношения, 2015.-264 с.
6. Усов В.В. Деловой этикет: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2014.- 400 с.
7. Лебедева М.М. Технология ведения переговоров: Учебное пособие для студентов вузов.- М.: Аспект Пресс, 2010.-192 с.
8. Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Управление персоналом: теория и практика. Этика деловых отношений: учебно-практическое пособие/под ред. А.Я. Кибанова.-М.: Проспект, 2013.-88 с.
9. Кузнецов И.Н. Деловой этикет: Учебное пособие.- М.:ИНФРА - М, 2016.-348 с.
10. Jan Yager. Business Protocol: How to Survive & Succeed in Business. Hannacroix Creek Books ,2001.-246 p.
- 11.Батурина В.Ю. Деловые коммуникации с помощью визитных карточек (межкультурный аспект) //Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории, 2016. С.189-193.
- 12.Лядов П.Ф. История российского протокола. - М.:Международные отношения, 2015.-352с.

Effective methods of teaching the discipline "Business Etiquette": challenges and prospects

Baturina V.Yu.

MGIMO UNIVERSITY

The article discusses the features of teaching the course «Business Etiquette» for Department of International journalism. The aims of the course are to provide students with foundational knowledge and sound understanding of essence and effects of Business Etiquette for individuals and societies. This course

covers the following subjects: principles of protocol and etiquette; flawless professional and personal conduct; preparing and hosting official visits and occasions; understanding etiquette: conventions of official interaction, collective, personal and written; conventions in social behavior and expected behavior patterns; courtesy and manners; business, social and cultural considerations. It also focuses on the international business etiquette: universal best practice; preparing for official visits; protocol at events and practical hosting skills. This article observes the results of surveys of students about the most interesting and useful aspects of the course «Business Etiquette».

Keywords: Training course, business etiquette, business protocol, intercultural communication, business communication, survey, image of business man, official events, table setting, seating arrangements, plan of the table, business cards

References

1. Wood J., Serre J. Diplomatic ceremonial and protocol. M.: International Relations, 2011.- 416 p.
2. Osmolovskaya I.M., Krasnova I.A. The problem of interdisciplinary research in the learning process. // Education and Science, 2017. № 7.Т. 19.С.9-24.
3. Arutyunov GG, Baturina V.Yu, Butorina OV, Latyeva EV Speech culture and business communication: A manual for international economists. - M., 2018.-190 p.
4. Solovyov E.Ya. Modern etiquette. Business and international protocol. M., 2014.-320s.
5. Borunkov A.F. Diplomatic protocol in Russia. - 3rd ed. M.: International Relations, 2015.-264 p.
6. Usov V.V. Business etiquette: a textbook. - M.: Publishing Center "Academy", 2014.- 400 p.
7. Lebedeva M.M. Technology of negotiation: A textbook for university students.- M.: Aspect Press, 2010.-192 p.
8. Kibanov A.Ya., Zakharov D.K., Konovalova V.G. Human Resource Management: Theory and Practice. Ethics of business relations: educational and practical manual / ed. AND I. Kibanova.-M.: Prospect, 2013.-88 p.
9. Kuznetsov I.N. Business Etiquette: Study Guide.- M.: INFRA - M, 2016.-348 p.
10. Jan Yager. Business Protocol: How to Survive & Succeed in Business. Hannacroix Creek Books, 2001. – 246 p.
11. Baturin V.Yu. Business communications with the help of business cards (intercultural aspect) // Teaching general education subjects in Russian in foreign language audience, 2016. P.189-193.
12. Lyadov P.F. History of the Russian protocol. - M.: International Relations, 2015.-352c.

К вопросу о терминологической культуре как компоненте коммуникативной и профессиональной компетенций

Белоусова Ольга Александровна,

старший преподаватель, кафедра «Иностранные языки», ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», ilichevalga@yandex.ru

Не вызывает сомнений, что каждое общество обслуживается конкретным языком, посредством которого формируется своя культура. Культура, в свою очередь, отражается в любом виде коммуникации. Как известно, компоненты профессиональной культуры в совокупности формируют ценностное отношение к сельскохозяйственной технике вообще и к подготовке специалиста технического профиля, в частности. А терминологическая культура является компонентом как коммуникативной, так и профессиональной компетенций, что обуславливает значимость ее исследования на занятиях по русскому языку и специальным дисциплинам.

Ключевые слова: терминологическая культура; коммуникативная компетенция; профессиональная компетенция; коммуникация; культура личности.

В целях осуществления прорывного научнотехнологического и социально-экономического развития Российской Федерации, увеличения численности населения страны, повышения уровня жизни граждан, создания комфортных условий для их проживания, а также условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека президент РФ в мае 2018 года подписал указ, в Вестник НГИЭИ. 2018. № 8 (87) _ 116 которым образование и наука являются одними из ключевых направлений [1, с. 115]. «Важной стратегической задачей государственной политики в сфере образования является обеспечение высокого качества и доступности образования всех видов и уровней...» [2, с. 120] Как известно, каждое общество обслуживается конкретным языком, посредством которого формируется своя культура. Некоторые ученые придерживаются точки зрения, что культура - это когнитивная структура, некоторая сумма знаний. Но никто не в силах опровергнуть мысль, что культура отражается в любом виде коммуникации.

Современное образование поставило перед собой цель – сформировать всесторонне развитые культурные личности. Культура личности – это уровень развития и реализации личностных сил человека, его способностей и дарований; совокупность компетенций (круг вопросов, в которых личность обладает познаниями, опытом): информационных, мировоззренческих, социальных, политических, нравственных, поведенческих и др. [3, с. 462]

В настоящее время для образования в большей степени важна культурная составляющая, а не социализация. Данные компоненты образовательной парадигмы связаны между собой. Так, без культуры невозможна успешная социализация человека. Вошедшая в употребление категория «образованность» несет в себе образ культуры времени. Для оценки уровня образованности Б. С. Гершунский предлагал шкалу «грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет» [4, с. 229]. А. П. Тряпицина говорила о грамотности в начальной школе, о функциональной грамотности в средней и компетентности в старших классах средней школы. Компетентность, которая развивается у учащихся, по ее мнению, подразделяется на 3 вида:

1. общекультурную,
2. методологическую,

3. допрофессиональную (в профильной сфере) [4, с. 229].

Термин «культура», по М. С. Кагану, насчитывает 247 определений.

В. М. Пивоев писал в своем учебном пособии «Философия культуры», что «у человека некультурного снижена требовательность к себе и к качеству своей работы, ему легче выполнить ее «халтурно», тогда как человеку высокой культуры стыдно работать некачественно, он слишком уважает себя и свое достоинство, чтобы сделать что-либо недобросовестно и без должного качества» [5, с. 7]. В этом и есть весь смысл формирования культуры у студентов. Принимая на работу, специалистов оценивают по внешнему виду, умению вести себя и по развитию речи, так как посредством последней можно определить культуру человека.

Слово «культура» производят от латинского «colere» (возделывать, возвращать), культура (возделывание, обрабатывание, возвращание). Значит, в данном случае речь идет о формировании, развитии, совершенствовании человека. Культура – это совокупность почитаемых ценностей, важнейших ценимых качеств, которые стремятся выработать у себя человек, претендующий на то, чтобы считаться культурным [5, с. 7].

М.С. Каган противопоставляет понятие «культура» «природе» («натуре»). Первое является творением человека, а второе имеет отношение ко всему естественному, натуральному. Таким образом, культура – это «человеческая деятельность, преобразующая материальный мир, изменяющая форма природной предметности» [6, с. 67].

Отечественный психолог Леонтьев сопоставлял культуру и социальную активность человека. Наряду с когнитивным подходом, функциональный гласит, что культура – это «структурированная модель поведения» [7, с. 9]. Выделяют интеракционный компонент культуры, который «охватывает все виды, типы, аспекты, роды деятельности человека в самых разнообразных условиях ее осуществления для достижения разных целей» [7, с. 9]. Таким образом, понятно, что культура является сложным и многоаспектным понятием. Существуют следующие ее аспекты:

1. искусственно создается человеком;
2. имеет национальную и групповую специфику;
3. может быть материальной;
4. выражает разные стороны жизни человека;
5. длительно развивалась в обществе;
6. постоянно развивается;
7. порождает образованность.

Человек, попадая в определенный коллектив, начинает подчиняться культуре данного коллектива. Язык является национально-специфическим компонентом культуры. Язык способствует общению между людьми, то есть коммуникации. Он сообщает о принадлежности человека к некоторому социуму. Овладение языком также приводит к овладению культурными ценностями. Понятие «культура» связано с понятием «общественное

сознание», а значит, с принципами, взглядами, составляющими культуры.

Главной задачей современной политики российского образования является обеспечение качества образования с помощью сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям государства, общества и отдельной личности [8, с. 149]. Естественно, технический прогресс – это необходимое условие развития цивилизации. Он оказывает воздействие на все сферы жизни и профессиональную деятельность. Вследствие этого аспекты технического прогресса становятся объектами исследования ученых и специалистов различных областей. Техническая подготовка влияет на конкурентоспособность, успешность специалиста в условиях постоянного технического прогресса.

Изменившиеся социальные условия ставят новые задачи перед специалистами технического профиля. Требования к профессиональной подготовке специалиста технического профиля особенно возросли в последнее время в связи с усилением его роли как профессионала, готового принимать решения и создавать KnowHow.

Понятие «культура» тесно взаимодействует с понятием «профессия». В результате этого мы можем говорить о таком понятии, как «профессиональная культура» (ПК).

Итак, под «профессиональной культурой» понимается достигнутый уровень технологических процессов, уровень эффективности создания, сбора и эксплуатации техники, предвидение последствий принимаемых решений.

Чаще всего понятие ПК употребляется для характеристики широты знаний специалиста, важно и определение этих знаний, которыми он должен владеть. ПК рассматривается как качественная интегральная характеристика личности специалиста, которому необходимо будет осуществлять профессиональную деятельность в XXI веке.

Новое качество знаний и личностных характеристик специалиста технического профиля требует от него знания многих научных фактов из мира культуры.

Давайте проанализируем понятие «профессиональная культура» (ПК) и попытаемся ответить на вопрос, как возможно ее формирование во время профессиональной подготовки будущего специалиста технического профиля.

По нашему мнению, ПК формируется как интегративное явление, состоящее из:

1. аудиовизуальная культура,
2. логическая культура,
3. семиотическая культура,
4. терминологическая культура,
5. коммуникативная культура,
6. технологическая культура [9, с. 311].

В чем же заключается аудиовизуальная культура? Условием формирования данного типа культуры является аудиовизуальная технология, которая предполагает системный метод разработки и использования информации, поступающей к человеку по зрительному и слуховому каналам с помо-

стью технических устройств на основе особенностей представления и восприятия аудиовизуальной информации. Основные средства реализации данной технологии являются электронными, а именно: ПК, телевидение и видеотехника.

Для того, чтобы пользоваться на занятиях дорогими техническими комплексами, преподаватель должен быть подготовлен. Аудиовизуальная культура студента технического профиля является компонентом профессиональной культуры, а значит, направлена на полное прочтение аудиовизуальной информации, состоящей из многочисленных кадров и звуковых рядов.

О важности значения логических проблем первым заговорил Г.П. Щедровицкий. В связи с этим появилась такое понятие, как «логическая культура».

Логическая культура связана с подчинением логическим правилам мыслительных операций, таких как: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и с логической непротиворечивостью форм мышления (суждений, понятий и умозаключений) [8, с. 152]. Так, студенты должны научиться воспринимать термины в совокупности, то есть как терминосистему; анализировать каждый из них термин; сравнивать; классифицировать по типу и виду; находить общее и частное понятие («целое» и «часть»).

Все понятия представлены в знаках, значит, можно говорить о семиотической культуре. Семиотика – это наука о свойствах знаков и знаковых систем. Х. Карнап и Ч. Моррис выделяют в ней 3 области:

1. синтактика,
2. прагматика,
3. семантика.

Первая имеет отношение к проблемам передачи информации. А находится она в области профессиональных проблем. Передаваемая информация основана на договоренности по семантическому содержанию сообщений. Так, в сфере профессионального общения специалисты одной области договариваются о значении тех или иных терминов. В связи с этим существует большое количество интернациональных слов среди терминов.

Прагматика занимается проблемами знаков пользователями, их значимостью для получателей, отношениями между адресантом и адресатом информации. Средством в данном случае выступает коммуникация. А значит, речь идет о говорящем и слушающем, то есть, например, о преподавателе и студенте, руководителе и подчиненном, коллегах технической сферы в зависимости от того, какая ситуация подлежит рассмотрению. Чаще всего прагматика имеет отношение к исследованию семантической текстовой информации.

Семантическая информация определяет изменение системы знаний (тезауруса) адресата. Отправитель сообщения тоже получает семантическую информацию, то есть новое знание о состоянии тезауруса адресата. Семиотическая культура – это единое, уместное, непротиворечивое ис-

пользование знаков в системе, нахождение соответствия между ними и их вербализацией, оценивание характера влияния информации на отношение получателя и отправителя [8, с. 153].

В состав семиотической культуры входит терминологическая культура. Существуют лингвистические и экстралингвистические (внешние) факторы, влияющие на формирование технической терминологии. Наряду с терминологическими системами с интернациональной основой (сфера таких наук, как, например, химия и математика), технические терминосистемы считаются культурно маркированными. Эта специфика развивалась со времени появления техники. Термины или сохранялись, или оставались частью истории, исчезнувшие за ненадобностью, так как ушли из обихода предметы, которые они обозначали. Они также замещались другими терминами под влияние факторов, таких, например, как появление заимствований в языке или историческими изменениями в нем.

Терминология – это репрезентация системы научных понятий. Из чего же складывается терминологическая культура? Рассмотрим ее компоненты:

1. знание и освоение научных понятий, формулируемых терминами;
2. осознание возможности полисемантизма и омонимии терминологических единиц;
3. освоение терминосистемы определенной сферы деятельности, умение выделять базовые термины и устанавливать иерархические и ассоциативные связи между терминологическими единицами;
4. постоянная опора на терминосистему в практической деятельности, которая может изменяться со временем [8, с. 153];
5. умение пользоваться разными методами освоения понятий;
6. умение создавать новые понятия посредством анализа, синтеза, сравнения и анализа;
7. понимание ценности работы с понятиями.

В систему ПК входят субъекты профессионального взаимодействия с их интересами, потребностями, способностями, умениями и навыками работы с техникой. Коммуникационная культура также входит в состав ПК. Это культура диалога между людьми, человеком и техникой, внутреннего и мысленного диалогов, автором и читателем, преподавателем и студентом.

«Сегодня результаты освоения основной профессиональной образовательной программы определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т.е. готовностью осуществлять деятельность на основе имеющихся знаний, умений, навыков при решении задач общих для многих видов деятельности» [10, с. 90]. «В современных условиях владение именно коммуникативной компетенцией во многом определяет степень конкурентоспособности специалистов» [11, с. 80]. Бакалавр или магистр технического профиля должен уметь составлять, вести и оценивать диалог, уважать собеседника, учитывать его особенности

(возраст, интересы, взгляды, уровень развития и культуры).

Успешная коммуникация студента, а в будущем и специалиста зависит от многих факторов:

1. умения мыслить;
2. способности учитывать характер взаимоотношений с другими людьми;
3. выразительности и новизны речи;
4. авторитета студента / специалиста;
5. умения понимать психическое состояние собеседника;
6. презентативных умений;
7. умения самоанализа, -контроля, -реализации.

Человеку нельзя избежать какого-либо вида коммуникации: беседы, разговора, диалога, диалога. Коммуникационная культура развивает самосознание, профессиональную компетентность специалиста технического профиля.

Рассмотренные составляющие профессиональной культуры имеют связь также с технологической культурой. Последняя предполагает циклический алгоритм действий специалиста, способ реализации процесса путем деления его на операции. Это связано с алгоритмизацией. Алгоритм – это способ организации деятельности.

Алгоритмы бывают:

1. жесткие (предполагают определенные действия, обеспечивающие однозначный результат);
2. вероятностные (подразумевают несколько путей решения задач, подразумевающих более или менее вероятный результат);
3. эвристические (не предполагают достижение результата, действия не заданы, а корректируются в ходе исполнения).

Алгоритмы открывают пути для формирования ниже перечисленных качеств знаний специалиста технического профиля: полнота, глубина, вариативность, гибкость, конкретность и обобщенность, системность, прочность, осознанность, рефлексивность, ценностно ориентированное и мотивационно обоснованное отношение к технике, интеллектуальная ориентированность на процессы адаптации к условиям природы и общества, ориентация в технической парадигме науки и культуры, умение выбирать и выполнять действие, оценить текущее состояние техники, навыки работы с инструментами.

Мы выделяем следующие функции профессиональной культуры (ПК):

1. регулятивная (ПК влияет на профессиональную деятельность);
2. коммуникативная (в любом случае, ПК помогает людям сотрудничать, действовать вместе);
3. познавательная (ПК имеет отношение к исследовательской и образовательной деятельности человека).

ПК – это умение работать с техникой, регулярно использовать ее возможности. Формирование ПК – это постоянное развитие профессиональных умений и навыков специалиста технического профиля, отказ от стереотипных решений, наличие профессиональных потребностей.

Компоненты ПК в совокупности формируют ценностное отношение к сельскохозяйственной технике вообще и к подготовке специалиста технического профиля, в частности.

По мнению Е. И. Трофимовой и И. А. Карпачевой последняя – это «интегративное личностное образование, основанное на системном единстве внешних и внутренних образований». Внешние связываются со стилем деятельности, а внутренние образования – с качествами личности [12, с. 169].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что терминологическая культура является компонентом как коммуникативной, так и профессиональной компетенций, что обуславливает значимость ее исследования на занятиях по русскому языку и специальным дисциплинам.

Литература

1. Шамин А. Е., Смирнов А. Н., Касимова Ж. В., Кирилов М. Н. Роль вуза, субъекта Российской Федерации, в развитии региональной экономики // Вестник НГИЭИ. 2018. № 8 (87). С. 114–129.
2. Шамин А. Е., Касимова Ж. В. Особенности предоставления образования в региональных вузах // Вестник НГИЭИ. 2018. № 10 (89). С. 119–134.
3. Фокина Н. Н. Компоненты базовой культуры личности // Материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием в 2-х частях «Категория «социального» в современной педагогике и психологии» 02 – 03 апреля 2014 г. – Тольятти – 2014. – С. 462-466.
4. Русова, Н. Ю. Текст. Культура. Образование [Текст] : Научно-методическое пособие. – Нижний Новгород : Изд-во НГПУ, 2009. – 344 с.
5. Пивоев В. М. Философия культуры. Учебное пособие. – Directmedia, 2014.
6. Каган М. С. Философия культуры / Акад. гуманитар. наук; Спб гуманитар. ун-т профсоюзов ; Спб гос. ун-т. – Спб: Петрополис. – 1996. – 415 с. – Библиогр. : С. 406-415.
7. Хижняк С. П. Межкультурная профессиональная коммуникация юристов : теоретические основы : [монография] С. П. Хижняк ; ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия». – Саратов : Изд-во ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия», 2014. – 244 с. – (Серия «Творческое наследие ученых СГЮА»).
8. Шилова О. Н. Информационная культура в профессиональной подготовке современного педагога. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2004. Т. 4. № 9. С. 149-158.
9. Русова Н. Ю. Теоретические основы моделирования дидактического материала (на примере образовательной области «Филология») : Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. - 435 с.
10. Литвинчук В. И., Толикина Е. А. Методические подходы к оценке компетенций и видов профессиональной деятельности. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 1. С. 90-94.

11. Толикина Е. А. Коммуникативная компетентность как надпрофессиональное качество современного специалиста. // Межкультурные коммуникации: тезисы докладов участников международной научной конференции. 2017. С. 80-81.

12. Поляков Д. Д., Колесов А. Ю. Диагностика готовности к профессиональной мобильности будущего специалиста по адаптивной физической культуре // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2015. № 3 (5). С. 167-170.

To the question about terminological culture being a component of communicative and professional competences
Belousova O.A.

Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University
There is no doubt, that each society is serviced by a concrete language, by means of which the own culture is formed. The culture, in its turn, is reflected in any kind of communication. It is known, that components of professional culture together form the valuable relation to agricultural machinery in general and to training of the specialist of a technical profile, in particular. Terminological culture is a component of communicative and professional competences that causes the importance of its research during the lessons in Russian and special disciplines.

Key words: terminological culture; communicative competence; professional competence; communication; culture of a person.

References

1. Shamin A.E., Smirnov A.N., Kasimova Zh.V., Kirilov M.N. The role of the university, the subject of the Russian Federation, in the development of the regional economy // Vestnik NIERI. 2018. No. 8 (87). Pp. 114–129.
2. Shamin A.Ye., Kasimova Zh.V. Features of the provision of education in regional universities // Bulletin NIEEI. 2018. No. 10 (89). Pp. 119–134.
3. N. Fokina. Components of the basic culture of the individual // Proceedings of the 2nd scientific-practical conference (by correspondence) with international participation in 2 parts of the "Social" category in modern pedagogy and psychology 02 April 03, 2014 - Tolyatti - 2014. - p. 462-466.
4. Rusova, N. Yu. Text. Culture Education [Text]: Scientific and methodological manual. - Nizhny Novgorod: Publishing house NGPU, 2009. - 344 p.
5. Beer Century. M. Philosophy of culture. Tutorial. - Directmedia, 2014.
6. Kagan M. Philosophy of Culture / Acad. humanitarian sciences; Spb humanitarian. un-t trade unions; SPb State un-t - SPb: Petropolis. - 1996. - 415 s. - Bibliogr. : Pp. 406-415.
7. Khizhnyak S. P. Intercultural professional communication of lawyers: theoretical foundations: [monograph] S. P. Khizhnyak; FGBOU VPO "Saratov State Law Academy". - Saratov: Publishing house of FSBEI HPE "Saratov State Law Academy", 2014. - 244 p. - (Series "Creative heritage of scientists SSLA").
8. Shilova O. N. Information culture in the training of the modern teacher. // News of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen 2004. Vol. 4. No. 9. P. 149-158.
9. Rusova N. Yu. Theoretical foundations of modeling didactic material (for example, the educational field "Philology"): Dis. ... Dr. Ped. sciences. St. Petersburg., 2000. - 435 c.
10. Litvinchuk V. I., Tolikina E. A. Methodological approaches to the assessment of competencies and types of professional activity. // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2018. Vol. 24. No. 1. S. 90-94.
11. Tolikina E. A. Communicative competence as the supra-professional quality of a modern specialist. // Intercultural communications: theses of the reports of the participants of the international scientific conference. 2017. pp. 80-81.
12. Polyakov D. D., Kolesov A. Yu. Diagnostics of readiness for professional mobility of a future specialist in adaptive physical culture // Actual directions of scientific research: from theory to practice. 2015. № 3 (5). Pp. 167-170.

Формирование профессиональных навыков по средствам дополнительных программ в неязыковом вузе

Салынская Татьяна Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Государственный университет управления, salynskayatatiana@mail.ru

Зубарева Елена Вячеславовна

старший преподаватель кафедры английского языка, Государственный университет управления, zubarevaev@mail.ru

Статья посвящена проблемам организации дополнительного профессионального образования для студентов в вузах. Авторы подчеркивают, что процесс включения данных программ можно охарактеризовать как особую форму ведения процесса обучения, при которой главной целью становится оказание максимально возможного стимулирования к учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: навыки, программы, процессе обучения, задачи, профессиональная деятельность.

В настоящее время дополнительное профессиональное образование является неотъемлемым элементом в общей системе подготовки бакалавров и магистров. Возникает острая необходимость в разнообразных программах ДПО, целью которых является подготовка обучаемых к профессиональной деятельности, а также расширение спектра умений и навыков будущих специалистов. Задача обучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе состоит в том, чтобы научить сознательному оперированию языковым материалом для самостоятельного выражения своей мысли [4]. Иностранный язык принадлежит к числу интегрированных дисциплин, которые вносят существенный вклад в профессиональную подготовку будущих специалистов. Известно, что изучение иностранного языка стимулирует развитие всех высших психических функций, процессов и свойств личности[1]. Изучение иностранного языка связано с приобретением опыта, который активизируется в ситуациях повседневного, делового и профессионального общения и выполнения других видов учебной работы. Свободное владение иностранным языком открывает людям широкие возможности получения образования не только в России, но и в других странах и увеличивает конкурентоспособность человека на рынке труда, обеспечивая ему перспективы для карьерного роста[2].

Все это было принято во внимание при разработке курса «Основы делового английского». Курс является дополнением к основным учебным материалам и предназначен для развития языковых навыков, требуемых в реальных ситуациях делового общения. Курс основан на использовании основных видов речевой деятельности - чтение (ознакомительное и изучающее), слушание, говорение (диалогическое и монологическое), письмо. Развиваются следующие навыки и умения: выделение основной информации и выведение значения слов из контекста при ознакомительном (без словаря) чтении, детализированное восприятие всей информации текста при изучающем чтении (со словарем), участие в ролевых играх, моделирующих реальные ситуации делового общения.

Целями освоения курса являются формирование у обучаемых способности и готовности к межкультурному общению и дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, социокультурной и профессионально-деловой).

Достижение данной цели осуществляется путем решения следующих **задач**:

1. Формирование и совершенствование умений и навыков в области отдельных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма).

2. Увеличение активного словарного запаса и углубление знаний о грамматическом строе иностранного языка (наиболее употребительных нормативных норм и конструкций).

3. Формирование профессиональных речевых навыков, которые предполагают развитие у студентов следующих умений:

- выражать свои мысли и намерения на английском языке, строить монологическое высказывание и поддерживать беседу в официальных и неофициальных ситуациях общения;

- самостоятельно работать с оригинальными текстами по специальности, извлекая из них необходимую информацию для дальнейшего использования в своей работе;

- писать деловые письма и вести деловые переговоры[3].

В основу данного курса положен материал из журналов и газет (The Economist, The Financial Times). Упражнения, предлагаемые составителями, рассчитаны на фронтальную работу преподавателя с группой, на работу студентов друг с другом и в группах по несколько человек. Вопросы, предваряющие текст, заставляют студентов задуматься об основных проблемах, которые будут освещаться в данной главе, и высказать свою точку зрения по ним. Вопросы, следующие после прочитанного текста, проверяют его понимание. Упражнения в разделе Vocabulary нацелены на работу над словами и словосочетаниями, составляющими лексический минимум темы "Management". Задания в разделе Discussion должны способствовать развитию навыков аргументированного обсуждения заданной темы. Языковой материал, представленный в курсе очень разнообразен. В него включены штампы, характеризующие поведение и различное эмоциональное состояние человека в контексте общения. Содержательные тексты помогут расширить кругозор в процессе изучения английского языка.

Перечень тем курса

1. Основы менеджмента (Foundations of Management)

2. Что такое стратегия. Стратегия и контроль. Управление процессом.

3. Бизнес этика (Business Ethics)

4. Менеджмент в различных культурах (Management Across Cultures)

5. Национальные культуры – международный бизнес. Пробелы в области межкультурной коммуникации.

6. Маркетинг (Marketing)

7. Маркетинг в наши дни. Будущее брендов. Как приблизиться к покупателю.

8. Финансы (Finance) Роль финансовых рынков. Изменяющийся мир финансов. Финансирование

проектов. Управление рисками. Система оплаты руководителей – обоснованы ли высокие оклады экономически?

9. Оценка возможностей (Evaluating the Opportunity). Поиск идеи. Е-коммерция. Как начать свой бизнес в Интернете. Как найти клиентов в Интернете.

10. Менеджмент в действии (Management in Action). Новые тенденции в лидерстве – подготовка международных лидеров.

11. Международные совместные предприятия. Когда сталкиваются два мира.

12. Навыки лидерства (Leadership Skills). Что такое лидер? Быстро изменяющееся искусство лидерства. Роль лидера или что может сделать один человек.

13. Работа в команде (Team work). Что такое команда и как она работает? Основные роли участников команды. Постановка задач (Setting targets)

14. Какие задачи можно считать реалистичными, и как добиваться постановки реалистичных задач от начальства?

15. Деловые встречи (Holding meetings). Как сделать их эффективными? Основные задачи и правила деловых встреч.

16. Культура и деловые встречи (Cultural differences in meetings). Необходимость учитывать культурные традиции участников встреч.

17. Как избежать ошибок? (Making mistakes). Можно ли и стоит ли их избегать?

18. Моральная поддержка – нужна ли она? (How important is moral support?). Важность моральной поддержки в команде. Нужно ли хвалить подчиненных и как?

19. Принятие решений (Decision making). Как принимаются решения?

Данный курс предназначен для бакалавров и магистров всех специальностей. Трудоемкость программы составляет 46 час (6 недель) аудиторных занятий (36 часов) и самостоятельной работы (10 часов) с промежуточным и итоговым контролем. Режим занятий может зависеть от уровня владения иностранным языком слушателей, в расписании можно предусматривать до 6 учебных часов в неделю при очно-заочной (вечерней) форме обучения.

Требования по окончании курса

Студенты могут реализовывать следующие коммуникативные функции:

в диалогической и монологической речи:

- рассматривать альтернативные позиции;
- критиковать;
- представлять профессиональную информацию (общую и детализированную);
- представлять статистические и цифровые данные;
- предлагать изменения;
- запрашивать разъяснения;
- делать и представлять выводы

Аудирование

Студенты могут понимать:

- разъяснения;
- мнения;

- предложения;
- аргументы;
- контраргументы;
- критические замечания;
- фактическую и статистическую информацию.

Чтение

Студенты могут извлекать общую, ключевую и детализированную информацию из текстов по специальности, владеют просмотровым и оценочным чтением специальных текстов.

Письменная речь

Студенты могут писать заявления о приеме на работу, заполнять и исправлять документы, трансформировать информацию; писать доклады и отчеты, готовить информационные материалы, представлять в письменном виде выводы, подытоживать информацию.

Можно утверждать, что только в процессе непрерывного освоения иностранного языка на протяжении всего срока обучения студентов-бакалавров (4 года) и студентов-магистров (2 года) иностранный язык можно рассматривать в качестве важного инструмента профессионально-ориентированной работы студентов. Безусловно, не стоит забывать и о внедрении новых образовательных технологий, ориентированных на широкое использование активных методов обучения. Все это поможет сформировать у студента самостоятельность и креативность при выполнении заданий, ответственность за ход и результаты овладения иностранным языком [5].

Литература

1. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
2. Программа учебной дисциплины «Английский язык». Сост. Л.В.Дудник, Т.С.Путиловская. – М.: ГУУ, 2011
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Московский государственный лингвистический университет (русская версия) - 2005. – 247 с
4. Салынская Т.В. Развитие инициативности в иноязычной устной речи // Филологические науки вопросы теории и практики. 2016. №10 часть 1. стр.209-211.
5. Салынская Т.В. Об опыте преподавания курса «Публичное выступление на английском языке» в неязыковом ВУЗе // Филологические науки вопросы теории и практики. 2014. №8 часть 1. стр.169-171

The formation of professional skills by means of additional programs in a non-language higher education institution

Salynskaya T.V., Zubareva E.V.

State University of Management

The article is devoted to the problems of the organization of the additional training education for students in universities. The authors emphasize that the process of involving of these programs can be characterized as a special form of the learning process, in which the main goal is to provide the greatest possible incentives to educational and cognitive activity.

Key words: skills, programs, learning process, tasks, professional activities.

References

1. An exemplary program in the discipline "Foreign Language" for the preparation of bachelors (non-linguistic universities). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. - 32 p.
2. The program of academic discipline "English". Comp. L.V. Dudnik, T.S. Putilovskaya. - М.: ГУУ, 2011
3. Common European competences of foreign language proficiency: Study, training, assessment / Moscow State Linguistic University (Russian version) - 2005. - 247 p.
4. Salynskaya T.V. Development of initiative in foreign language oral speech // Philological sciences theory and practice questions. 2016. №10 part 1. page 209-211.
5. Salynskaya T.V. On the experience of teaching the course "Public speaking in English" in a non-linguistic university // Philological sciences theory and practice. 2014. №8 part 1. p.169-171

Публичное выступление в контексте международного делового общения

Сухарева Наталья Александровна

старший преподаватель кафедры английского языка ГУУ, gam-misha@mail.ru

Зайцева Валентина Николаевна

старший преподаватель кафедры английского языка ГУУ, val-zaitseva@mail

Автор данной статьи ставит своей целью обратить внимание на специфику и особенности подготовки студентов к иноязычному публичному выступлению, его основным компонентам и характеристикам, которым наши студенты обучаются и с которыми они столкнутся в своей будущей карьере. В данной работе рассмотрены некоторые риторические средства, приемы и характеристики устного выступления, с тем, чтобы понять, какую нагрузку они несут и как влияют на восприятие аудиторией. Эта статья также посвящена формированию ключевых коммуникативных компетенций в сфере международного делового общения.

Ключевые слова: публичное выступление, навыки общения, компетенция, деловое общение, иностранный язык.

Современная публичная речь в совокупности своих разновидностей – достаточно сложное образование. По мнению лингвистов, такие формы устной речи, как доклад, беседа, выступление в дискуссии, презентация, и т.д. обычно содержат элементы как разговорного, так и книжного языка [1].

Стилистическая стройность и логика языкового высказывания, которые столь характерны для письменной речи ломают наше представление при построении публичного выступления с широким диапазоном использования разговорной лексики, где построение фраз чаще всего спонтанно, а строгие грамматические нормы могут быть нарушены. Простота в построении речи является вполне характерным явлением.

Формирование ключевых коммуникативных компетенций в сфере международного делового общения является неотъемлемой частью подготовки наших слушателей, в основе которого лежит принцип коммуникативной целесообразности, под которым подразумевается владение навыками риторики и языковым материалом, его логическим построением с учетом коммуникативных особенностей аудитории и особенностей восприятия информации последней.

Обучить студентов закономерностям устной речи, культуре владения словом, говорить доступно о сложных вещах и есть наша задача. Но это возможно только для тех, кто, имея эрудицию и достаточные компетенции в данной области и умея найти соответствующую языковую форму, готов донести предмет своего выступления до соответствующей аудитории.

В данной работе будут рассмотрены некоторые риторические средства, приёмы и характеристики устного выступления с тем, чтобы понять, какую нагрузку они несут и как влияют на восприятие аудиторией.

Акцент будет сделан на синтаксических средствах, которые выражаются через вовлечение специфических конструкций, отражены в построении самих фраз и правильном использовании словосочетаний. Поэтому при подготовке студентов мы обращаем внимание на выстраивание архитектуры высказывания, используя несложные предложения, которые легче всего воспринимаются на слух.

Для лучшего восприятия речи выступающего используются различные методы членения речевого потока. [3]. К ним относятся присоединитель-

ные конструкции - такие, как: *and, but, although, however, indeed* и др., которые не только подчеркивают основной смысл высказывания, но и выражают субъективное отношение выступающего к предмету речи. Приведем несколько примеров.

1. "The first and rather obvious remark is that these reform programs are very recent, and thus many of the lessons they offer must remain tentative. **However**, that said, one can obviously come to some interim conclusions."

2. "The positive side of this development is that these enterprises have tended to be relatively competitive, achieving reasonable levels of operational efficiency. **Thus**, they have promoted not only more efficient provision of certain goods and services but also greater financial independence for local governments."

Сегментированные синтаксические конструкции типа *in terms of, with regards to* и другие используются с целью привлечь внимание к определенной части высказывания.

1. "Briefly, **in terms of** social safety nets, the key fiscal problem is that in economic system where the budget is already enormously strained by other demands, finding the necessary financing is always difficult."

2. "**In relation to** other structural reforms, the government undertook an important long-term initiative to improve the public sector's management capacity through training and other programs."

3. "The Gambia's strategy **with regard to** future economic development is to continue to distance the government from any activity of an economic nature and to allow the private sector to play the major role in these areas."

Широко используются вводные слова, вводные конструкции и предложения типа: *in a word, to be more exact, in brief, let's consider, it's general knowledge that* и пр., которые помогают управлять вниманием, удерживать контакт с аудиторией или собеседником, на пример:

1. "**In addition**, contrary to what is sometimes stated, the Argentine external sector is not extremely weak. **In fact**, according to some indicators, it is stronger than the corresponding sectors in, for instance, Chile and Mexico."

В устной речи нередко встречаются так называемые существительно-местоименные конструкции типа: *John Nicolson, he is one of Britain's leading experts on the skills involved in running businesses and getting the best out of the people who work with them.* Согласно нормам письменной речи, местоимение в этой фразе является излишним. Однако в публичной речи местоименное дублирование какого-либо члена предложения не только не мешает, но в определенных случаях, особенно в длинной фразе, помогает понять говорящего. [4].

Начальное "well", как приглашение к восприятию последующего сообщения также используется среди стилистических особенностей устной речи.

Хотелось бы отметить, что использование столь характерных для английского языка явлений как страдательный залог и причастные и деепри-

частные обороты являются характерными признаками письменной деловой речи, а не устной. Поэтому их наличие сведено до минимума при выступлении.

К числу важных приемов стилистического синтаксиса относятся так называемые фигуры речи, среди которых повторы, восклицания, инверсия, различные виды вопросов и пр.

Как известно, риторический вопрос возбуждает внимание и мысль слушателей, делает их соучастниками размышлений. Ставя вопросы, мы направляем внимание слушателей на поиск главного в преподносимой информации. Для усиления впечатления непринужденности речи между оратором и оппонентом выстраивается диалог в виде вопросно-ответной формы.

1. "Let me turn briefly to the issues Patrick de Fontenay raised. First, **which exchange rate and exchange rate policies are appropriate for reforming economics?** As in most issues in economics, the answer is "it depends."

2. "**How did China manage to avoid inflation when its government was such a heavy borrower from the state banking system?**"

3. "**Where does Argentina go from here?** There are two main policy objectives at this point: (i) to lower inflation to industrial country levels; and (ii) to increase domestic savings, reducing pressure on the external current account."

4. "Finally, **what about fiscal policy?** How is it linked to banking reform and enterprise debt, among other things? Fiscal policy is proving to be an extraordinary difficult area to reform. But macroeconomic stabilization is not possible unless a government has some degree of reasonable control over both its fiscal position and the rate of credit creation by the central bank and the banking system."

5. "**What went wrong?** Was there some major flaw in the three authors' persuasive argument for a "big bang" price reform jointly encompassing both the state and non-state (household) sectors? Or did Russian reformers again simply not go far enough - a line of thought to which many influential outsiders still adhere?"

Цель эмоциональных восклицаний - привлечь внимание к определенной идее, выразить свое отношение к ней, призвать слушателей разделить это отношение, инициировать их к действию. [5].

Повтор усиливает динамику речи. Инверсия придает особую экспрессию выступлению.

1. "Is there a way around this problem? Mr. McKinnon's analysis involves a solution that harks back to the use of credit controls in both industrial and developing countries. With these controls, credit is allocated on the basis of what the Japanese would call "window guidance policy." In other words, **credit is allowed to expand proportionally to the deposit base of total assets.**"

2. "As I understand the gist of Mr. McKinnon's message, it is that they do differ from other economies, **not in the sense that the way in which their markets work is somehow unique but rather in the**

sense that the nature of the participants in the market is different."

Следует отметить также тот факт, что существует определенная тенденция выдвигать вперед или начинать выступление с наиболее важного, с того, что представляется оратору исходным пунктом мысли. Это относится главным образом к построению устного выступления.

Четкое изложение основных намерений выступающего в начале речи с дальнейшим раскрытием сути и его обоснованием является успехом для привлечения внимания к основной проблеме затронутой оратором. Это позволяет выстроить логический ряд восприятия событий и подготовить слушателя к правильному восприятию последних. Таким образом мы выделяем наиболее важные элементы информации, устанавливаем контакт, вовлекая слушателя в ход рассуждений выступающего и помогаем следить за логическим развертыванием мысли последнего.

1. "Because the best place to begin discussing this broad topic is with a definition of financial sector reform, **I start by** trying to provide one.

2. **Next**, I discuss how the process of developing a more efficient monetary control regime is related to the various components of financial sector reform.

3. **Then** I consider some of the macroeconomic consequences of financial sector reform as they affect the formulation and implementation of monetary policy.

4. **I conclude with** the discussion of how financial sector reform can be used in a stabilization program to support macroeconomic policies."

Так, например, в выступлениях на экономические темы нельзя ограничиваться лишь анализом и обобщением конкретных фактов. Любое явление имеет свою природу, которое находится под давлением обстоятельств и требует объяснений. Поэтому необходима аргументация т.е. объяснение причинно-следственных связей. Ниже приведенный отрывок может служить примером удачного использования риторических приемов, где в коротком изложении четко прописываются причины появления такого явления, как инфляция, к чему она приводит, как отражается на гражданах и экономике страны и ее последствиях.

1. "Inflation in a nation's economy **stems from** a number of factors and **has an impact on** the daily lives of all citizens. It **gives rise** to an increase in the cost of living and, by the same token, may lower the standard of living as incomes fail to keep up with inflationary spiral. Numerous social ills **arise from** inflation for it can **bring about** bankruptcy, trigger off divorce, suicides and civil unrest, almost other ills. In a word, inflation **results in** misery for millions."

Использование фактов, иллюстраций и цифр в выступлении составляет основу тех или иных рассуждений в речи, выполняя функцию аргументов. Следует отметить, что данные элементы речи, переданные в словесном изображении, воспринимаются слушателями как некая конкретно-образная информация [6]. Сухая, на первый взгляд, она помогает выразить сложное явление и придать ма-

териалу большую убедительность. Поэтому удачно подобранный фактический материал может быть использован как:

- средство привлечения или восстановления внимания;
- поддержания внимания;
- подтверждения высказанных мыслей;
- разъяснения высказанных положений.

При этом он должен соответствовать следующим критериям: быть интересным и связан с действительностью, соответствовать теме и образовательному уровню аудитории. Ниже приведенные примеры связаны с Турцией и Китаем, экономики которых бросают новые вызовы мировой деловой элите и опыт которых требует тщательного изучения.

1. "Turkey is a good example in this respect, simply because its public sector deficit, which has been fully quantified, illustrates the magnitude of the quasi-fiscal deficit that must be addressed along with the central budget deficit. Turkey had a central government deficit equivalent to 6.5 percent of GDP. However, Turkey has about 200 public enterprises, 7 of which are heavy lossmakers. These enterprises have incurred losses equivalent to 7.9 percent of GDP."

2. "Table 1 contains some spectacular numbers that illustrate the kinds of cyclical fluctuations the Chinese economy has undergone. There are huge fluctuations in a number of variables, such as fixed investment and merchandise imports."

Перечисленные синтаксические и стилистические характеристики устных иноязычных выступлений используются нами при обучении и подготовке наших слушателей «ораторскому мастерству», ибо являются нормой публичной речи и входят в общее понятие культуры устного слова.

Говоря о культуре иноязычной речи, мы чаще всего имеем в виду правильность речи. Но при этом не следует забывать, что навык устного выступления является разновидностью речевой деятельности, поэтому понятие «культуры речи» связано не только с одной правильностью, но и с критерием целесообразности. Известна формула - высказывание целесообразно, если в результате его использования достигнута цель, поставленная говорящим [7].

Поэтому, с нашей точки зрения, использование языкового материала, обеспечивающего наилучшее воздействие на данную аудиторию в конкретной обстановке и в соответствии с поставленной задачей, и есть культура речи.

Выводы

Публичные выступления – это одна из серьезных задач, с которой сталкиваются наши выпускники после окончания вуза. Так как способность говорить уверенно считается одним из самых востребованных качеств на современном рынке, то ценность данных коммуникативных умений рассматриваются работодателями как одно из ключевых для претендента. Сегодня современный бизнес заинтересован в работнике, который способен доступно донести необходимую информацию, чтобы заинтересовать, убедить и мотивировать публику. Поэтому наша задача

состоит в том, чтобы подготовить такого конкурентоспособного работника, который бы отвечал вызовам современности.

При формировании коммуникативных компетенций у наших студентов мы пытаемся научить их:

- интерактивными навыками публичной коммуникации;

- использованию стилистических ресурсов и оценочных средств с целью достижения точности, логичности и аргументированности высказывания;

- адаптации к речевым ситуациям.

Разработанная в нашем институте иностранных языков концепция модернизации обучения на основе интеграции компетентностного подхода в языковое образование с учетом инновационных методов обучения, позволила создать аудиотеку и сформировать мультимедиатеку аутентичных материалов по культуре речи с большим количеством образцов выступлений представителей бизнеса.

Анализ синтактико-стилистических средств отдельных фрагментов способствует развитию культуры речи на иностранном языке и широко используется нами на занятиях со студентами.

Литература

1. Тарасов Е.Н. Основы ораторского мастерства. - М., 1980.

2. Культура русской речи: Словарь-справочник. - М., 1995.

3. Ножин Е.А. Мастерство устного выступления. - М., 1989.

4. Охотский Е.В. Государственная служба: культура поведения и деловой этикет. – М.: РАГС, 1998.

5. Lucas, S. The Art of Public Speaking – NY, 2001.

6. Osborn, M. Public Speaking – Moughton Mifflin Company. 2000.

7. Webb, R. Ekphrasis – Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice – Ashgate Publishing, Ltd. 2009

Public speaking in international business environment

Sukhareva N.A., Zaitseva V.N.

State university of management

The author of this article aims to draw attention to the specifics and features while preparing students for foreign language public speaking, its main features and components which our students learn and which they will encounter in their future career. This paper discusses some of the rhetorical tools, techniques and characteristics of oral presentation, in order to understand their role and how they affect the perception of the audience. The emphasis is also put on the formation of key communication competencies in the international business environment.

Key words: public speaking, communication skills, competence, business communication, foreign language.

References

1. Tarasov E.N. Basics of public speaking. - M., 1980.

2. The culture of Russian speech: Dictionary reference. - M., 1995.

3. Nozhin E.A. Mastery of oral performance. - M., 1989.

4. Okhotsky E.V. Public service: a culture of behavior and business etiquette. - M.: RAGS, 1998.

5. Lucas, S. The Art of Public Speaking - NY, 2001.

6. Osborn, M. Public Speaking - Moughton Mifflin Company. 2000

7. Webb, R. Ekphrasis - Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice - Ashgate Publishing, Ltd. 2009

Информационное сопровождение образования взрослых и его связь с иммунитетом и деятельностью

Чекин Илья Анатольевич

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой Санкт-Петербургской Академии Следственного комитета РФ, sch304@center-edu.spb.ru

Рассматривая информационное сопровождение образования взрослых и иммунитет, есть необходимость, на наш взгляд, остановиться на социально-информационной иммунности, ее истоках и сущности. Неприятие новых установок информационного сопровождения образования взрослых обусловлено тем, что нынешние взрослые люди формировались в том социально-информационном поле, которое исключало все сомнения, какие-нибудь расхождения с одной и только одной правдой, полностью определяемой сверху. И на каком-то этапе этого процесса охранительные реакции страха, возникшие первоначально на поведенческом уровне, стали с неизбежностью проникать глубже, закрепляться в «биохимических» структурах личности, принимая форму информационной иммунности. Это является следствием соответствующего информационного сопровождения образования, ибо каждая общественная система может функционировать, если имеет информационную поддержку.

В данной статье автор останавливается на истоках социально-информационной иммунности, определяет ее сущность. Говорит о роли информационного сопровождения образования в изменении социально-информационной иммунности. Подчеркивает, что информационное сопровождение образования способствует формированию у взрослого человека децентрированного мышления. Рассматривает процесс внедрения информационного сопровождения образования в структуру человеческой деятельности. Делает вывод, что влияние информационного сопровождения образования взрослых может быть эффективным только тогда, когда оно опосредуется всей системой детерминации деятельности и показывает аспекты этой взаимосвязи.

Ключевые слова. Социально-информационная иммунность, информационное сопровождение образования взрослых, образовательно-ролевая модель, децентрированное мышление, структура деятельности, аспекты взаимосвязи.

Командно-административная система, по существу, ранее олицетворявшая все наше общество, также нуждалась в воспроизводстве адекватных ей социальных типов и также постоянно воспроизводила их. Она воспроизводила не только так называемую сильную личность, склонную к единовластию, авторитарному стилю мышления и руководства, но и личность, для которой характерны были послушание, исполнительность, а энтузиазм - только в рамках предписанных норм. Но эти социальные типы были не столько противоположны, альтернативны, сколько качественно сходны, ибо выражали лишь различные уровни усредненности.

Другими словами говоря, информационная система образования выступала в виде своеобразного социального механизма, приводящего в движение социальную энергию человека к общепринятой усредненности, которая не допускала вариативности, альтернативности и т.п.

Говоря о социально-информационной иммунности необходимо остановиться на одном моменте. Иммунностью, иммунитетом (от лат. *Immunis* – свободный от чего-либо) называют специфическую способность организма защищаться от внедрения тех или иных тел и веществ, которые несут в себе признаки генетической чужеродности. Эти генетические чужеродные субстанции, в совокупности именуемые антигенами, уничтожаются, отторгаются при помощи специальных механизмов как биологически несовместимые с организмом, опасны для его жизнедеятельности.

Но разве не аналогичным образом обстоит дело в системе взаимодействия человека с информацией? И здесь отторжение информации может вызываться естественными причинами и далеко не всегда носит патологический характер (не говоря уж об относительности понятия «чужеродная информация» по отношению к сообщениям, циркулирующим в сетях социальных коммуникаций). Одна из очевидных причин этого явления – перегруженность коммуникаций и ограниченные возможности усвоения информации индивидом, ведущие к своеобразному явлению – информационной усталости человека.

Таким образом, информационная иммунность может быть лишь крайней формой неизбежной и в принципе оправданной информационной селекции. Иммунная патология при этом должна была бы исключаться пластичностью принимающих механизмов, способных в нужный момент сменить отторгающие реакции на толерантные. В против-

ном случае возникает информационно-иммунное расстройство, как это имеет место, например, у сегодняшних некоторых взрослых людей.

Казалось бы, в продолжение аналогии сама собой напрашивается мысль о создании социальной системы информационной иммуннокоррекции – фильтров, гармонично сочетающих иммунноотвергающие и толерантные реакции на различную информацию. Однако реализовать такую установку было бы чрезвычайно сложно, пожалуй, вообще невозможно. Именно в этом пункте аналогия между биологической и информационной иммунностью должна проводиться предельно осторожно, иначе она может оказаться недостаточно корректной.

Естественно, информационное сопровождение образования взрослых не может мгновенно изменить ту социально-информационную иммунность, что складывалась десятилетиями. Более того, информационное сопровождение образования само в значительной мере внесло свою лепту в формирование социально-информационной иммунности. Тем более, все существующее до нашего времени информационное сопровождение образования взрослых не было сориентировано на преодоление того, что было ранее им же создано. Задача информационного сопровождения образования взрослых в этом отношении усложняется еще и тем, что в процессе своей жизнедеятельности человек обычно обрастает всякого рода стереотипами, установками и привычками, которые как бы закрывают от него новые способы *жизнебытия*.

Изменились условия жизнедеятельности, но боязнь неудач, внутренняя цензура мысли и поведения, давление прежних стереотипности и конформизма, заставляют его действовать старыми способами. Прежние установки препятствуют взрослому человеку переосмыслить динамически изменяющийся окружающий мир, осознать свое место в этом изменившемся мире, обществе, окружении. Эгоцентризм мышления не позволяет взрослому человеку перейти от прежнего мировоззрения к новому, более широкому и современному. Отсюда задача информационного сопровождения образования взрослых способствовать формированию у взрослого человека децентрированного мышления, которое позволяет видеть и оценивать явления мира с разных точек зрения, с разных позиций, помогает приобрести умения отказать от своих стереотипов, установок, своей точки зрения и встать на точку зрения другого, других. «Любое научное знание односторонне, является результатом самоограничения. Это самоограничение должно стать сознательным, а возможности альтернативы осознаваться, а не отвергаться... Творчески мыслящий человек рассматривает ошибку как закономерный этап на пути к решению задачи, а рутинно мыслящий – как огрех» [1, с.73].

Чтобы успешно решать задачи, относящиеся к определенной предметной области, человек должен быть, очевидно, в достаточной степени компетентным, то есть обладать такой организацией

знаний, которая была бы надежной основой для полноценной выработки и принятия решений:

- знания эти должны быть системно организованы; они должны носить категориальный характер (выступать в виде общих подходов, принципов и ключевых идей) и в то же время быть конкретными (с четко выделенными элементами и взаимосвязями между ними);

- знания эти должны быть гибкими и динамичными (они должны быстро перестраиваться и меняться под влиянием изменяющейся ситуации);

- знания эти должны носить не только декларативный характер (знаю что), но и характер процедурный (знаю как), а также ценностно-смысловой (знаю зачем и почему);

- знания эти должны быть оперативны (быстрота актуализации в нужной ситуации; широта переноса в новую ситуацию);

- знания эти должны быть осмыслены человеком (наличие знаний о собственных знаниях).

На социально-информационную иммунность не в малой мере влияет жизненный опыт взрослого человека. Философ О.Ф. Бильнов указывает: «В опыте человек представлен тому, что надвигается на него. Опыт насаждает на него. Человек не может от него защититься» [4, С.20]. Если ранее названные исследователи относят опыт как, к своего рода, блоктору, то К.Ф. Весель – к положительному качеству взрослого человека. Давая классификацию этапов развития человека, он возраст «опыта» ставит на третье место после возраста «созревания», возраста «достижения».

Можно обозначить две операции информационного сопровождения образования взрослых как «описательную» и «побудительную». Описательный аспект информационного сопровождения образования взрослых передает информацию и является синонимом содержания сообщения в процессе образования взрослого человека, когда речь идет о передаче знаний обучаемому. Это может быть все что угодно, что поддается передаче, независимо от того, является ли данная информация правдивой, ложной, надежной, бесполезной или необходимой и т.п.

Побудительный аспект информационного сопровождения образования взрослых касается того, какого рода эта информация, как нужно ее воспринимать. Поэтому побудительный аспект информационного сопровождения образования взрослых по своей сути относится к взаимодействиям между обучающим и обучаемым, между людьми, находящимися в образовательном процессе и т.п.

Из ранее сказанного следует, что каждое информационное сопровождение образования взрослых включает в себя описательный аспект (содержание) и аспект побудительный (аспект отношений, инструкции, метаинформация), которые не только существуют бок о бок, но и дополняют друг друга в каждом информационном сопровождении образования.

Иначе говоря, благодаря информационному сопровождению образования взрослых, индивид начинает отыскивать основания своей жизнедеятельности.

тельности непосредственно вокруг себя и в себе самом. Он начинает относиться к окружающему, изменяющемуся миру и общается с ним постольку, поскольку этот мир, благодаря информационному сопровождению образования взрослых, становится для него понятен и рационально объясним. Такой мир через информационное сопровождение образования взрослых приобретает собственную значимость и способность предлагать взрослому человеку свои, вполне реальные цели, которые ставят его в разумную связь с окружающей взрослого человека действительностью, вырабатывают информационный иммунитет.

Радикальная смена ориентаций, целей, установок, ценностей под действием информационного сопровождения образования взрослых, превращает деятельность взрослого человека, тем более отношение к ней, поиск и обоснование способов ее регуляции, в постоянную проблему.

Система действий человека теперь требует непрерывного переосмысливания, ибо незаметно, но и неуклонно меняется ее идеальное основание, то, что можно назвать теоретической программой деятельности или образовательно-ролевой моделью. Это, конечно, условное понятие: образовательно-ролевая модель, особенно индивидуальная, крайне редко представляет собой своеобразную константу духовного мира человека.

Представляется целесообразным обратиться к рассмотрению того, как информационное сопровождение образования взрослых внедряется в структуру человеческой деятельности. Не сделав этого, мы не сможем подняться над уровнем чисто иллюстративных примеров и описательных констанций, не сможем увидеть логику и скрытые пружины тех многообразных и разнонаправленных воздействий, которые оказывает информационное сопровождение образования взрослых на мир современного человека.

Контакт информационного сопровождения образования и деятельности становится все более тесным и интенсивным. Вторжение его внутрь деятельности взрослого человека расширяет основание жизни людей. Именно под его влиянием началась трансформация структуры деятельности взрослого человека в современных социально-экономических отношениях. Но взрослый обучаемый должен осознавать, что «... широкое распространение информационных технологий способствует появлению новых угроз конституционным правам и свободам граждан, безопасности Российского государства в целом. Эти технологии могут быть использованы для разрушительного воздействия на психику человека, информационную среду общества и государства» [2, с.4].

Предлагая деятельность быть не более чем средством, информационное сопровождение образования взрослых в действительности, так или иначе, посягает на все компоненты структуры деятельности. Такой эффект, вообще говоря, нельзя считать неожиданным. Выход информационного сопровождения образования взрослых на новые социальные рубежи самым непосредственным об-

разом затронул духовно-мировоззренческую сферу жизненного мира человека, продолжив и углубив начавшуюся еще раньше «революцию в сознании». Мышление, ориентированное на подвижную, постоянно обновляющуюся структуру деятельности, незаметно для самого себя, постепенно меняет свои опорные точки, свою собственную структуру.

Деятельность человека начинает опираться на непрерывно обновляющееся и расширяющееся, принципиально незамкнутое многообразие средств, причем именно информационное сопровождение образования взрослых выступает как источник этого постоянного обновления и совершенствования, как основание всемогущества деятельности и неограниченности ее масштабов. В таком качестве источника средств деятельности информационное сопровождение образования взрослых и становится объектом ценностного отношения.

Необходимо отметить, что в процессе взаимосвязи информационного сопровождения образования и деятельности взрослого человека происходит совмещение двух аспектов. Во-первых, информационное сопровождение образования взрослых выступает как горизонт практической деятельности. Сказанное не следует, конечно, понимать в том смысле, что информационное сопровождение образования взрослых определяет все содержание и всю глубину жизни человека, однозначно предписывая ему, что надлежит делать в той или иной конкретной ситуации.

Во-вторых, не менее важно и то, что человек действует, исходя из своих целей, он обязательно воспринимает и рассматривает их именно как свои. Верно, конечно, что эти цели, образовательно-ролевая модель, так или иначе вписаны в существующий социально-культурный фон, соотносены с ним и не могут возникнуть в абсолютной независимости от него. Верно также и то, что социально-культурный фон современности насыщен информационным сопровождением чрезвычайно, по крайней мере, вся предшествующая история не знала чего-нибудь, хотя бы отдаленно напоминающего теперешнее положение. Из этого, однако, нельзя делать вывод, что сегодняшний взрослый человек в своей повседневной жизни, в отношениях ко всему его окружающему сознательно и постоянно руководствуется тем, что происходит с информационным сопровождением образования взрослых.

И, тем не менее, мы едва ли будем правы, если скажем, что информационное сопровождение образования взрослых сегодня является всего лишь инструментом, которым люди вольны пользоваться, но вольны и пренебрегать; или, если сочтем, что обращение к этому инструменту связано только с тем, что он полезен, что он эффективен, то есть, что само это обращение всегда выступает как акт рационально делаемого выбора. Всякий раз, когда современное общество сталкивается с достаточно серьезной и острой проблемой, взгляд в сторону информационного сопровождения обра-

зования взрослых бывает немедленной и даже автоматической реакцией, своего рода рефлексом. Осознание общественной значимости проблемы и обращение за помощью к информационному сопровождению – это не два отдельных процесса, даже не две стадии одного процесса, это по сути дела две стороны одной медали.

Своей органической неудовлетворенностью достигнутым, информационное сопровождение образования взрослых заражает и тяготеющую к ней деятельность. Именно поэтому становится возможной подвижная, в любой момент готовая к дальнейшей рационализации система средств деятельности. «Изменение среды как системообразующего фактора приводит к необходимости выдвигания новых целей для адаптации к изменившимся условиям среды и склоняет людей к необходимости изменить свою позицию». [3, с.233].

По мере того, как информационное сопровождение образования взрослых обретает новые точки соприкосновения со структурой деятельности индивида, оно в то же самое время открывает и новые горизонты для дальнейшего проникновения в «материю» мира деятельности взрослого человека, в формирование уровня информационного иммунитета.

Чем глубже информационное сопровождение образования взрослых внедряется в жизнь, в деятельность, в мышление современного человека, чем более причастной становится оно миру человека и более ответственной за происходящее в этом мире, тем выше уровень сформированности информационного иммунитета индивида.

Соединившись с деятельностью, информационное сопровождение образования взрослых с какого-то момента начинает совершать систематическую экспансию в область целей человека. В результате этого постоянно перестраивается вся структура человеческой деятельности, так что, в конечном счете, информационное сопровождение образования взрослых выступает как непрестанно обновляющееся теоретическое ядро этой структуры. Конечно, это не значит, будто информационное сопровождение образования взрослых стало единственным определителем и вершителем судьбы человека. Человеческое сознание многолико, и у культуры всегда было и будет несколько детерминант

Успех информационного сопровождения образования взрослых на разных этапах их жизнедеятельности, высокий уровень информационного иммунитета взрослого обучаемого при формировании образовательно-ролевой модели, реализации стратегии адаптационно-ролевого резонанса возможен, когда оно исходит из возраста, базового образования, жизненного и профессионального опыта, интересов и потребностей взрослого человека.

Литература

1. Липаев В.В. Человеческие факторы в программной инженерии: рекомендации и требования к профессиональной квалификации специалистов. Учебник.-М.:СИНТЕТ, 2009.-328с.

2. Лопатин В.Н. Информационная безопасность России: Человек. Общество. Государство. СПб университет МВД России.-СПб.: Фонд «Университет», 2000.-422с.

3. Осипова-Дербас Л.В. Формирование информационного потенциала личностной и социальной системы. // Известия Российского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена №1/7, 2008.-233с.

4. Bollnow O.G. Was ist Estahrung?// Estahrung und estahrungswissenschaft. Stuttgart. 1974. –20 s.

Information support of adult education and its connection with immunity and activity

Chekin I.A.

Russian Saint-Petersburg Investigative Committee

Considering the information support of adult education and immunity, there is a need, in our opinion, to focus on social and information immunity, its origins and essence. The rejection of the new guidelines for information support of adult education is due to the fact that the current adults were formed in the social and information field, which excluded all doubts, any differences with one and only one truth, completely determined from above. And at some stage of this process, the protective reactions of fear, which initially arose at the behavioral level, inevitably began to penetrate deeper, to be fixed in the "biochemical" structures of the individual, taking the form of information immunity. This is a consequence of the appropriate information support of education, because each public system can function if it has information support.

In this article the author dwells on the origins of social and information immunity, determines its essence. He speaks about the role of information support of education in changing social and information immunity. Emphasizes that the information support of education contributes to the formation of adult centered thinking. Considers the process of implementation of information support of education in the structure of human activity. The author concludes that the influence of information support of adult education can be effective only when it is mediated by the whole system of activity determination and shows the aspects of this relationship.

Keyword. Social and information immunity, information support of adult education, educational role model, centered thinking, activity structure, aspects of the relationship.

References

1. Lipaev V.V. Human factors in software engineering: recommendations and requirements for professional qualifications of specialists. Textbook.-M.: SINTET, 2009.-328s.
2. Lopatin V.N. Information Security of Russia: Man. Society. State. St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.-SPb.: The University Foundation, 2000.-422c.
3. Osipova-Derbas L.V. Formation of the information potential of the personal and social system. // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after AI Herzen №1 / 7, 2008.-233c.
4. Bollnow O.G. Was ist Estahrung? // Estahrung und estahrungswissenschaft. Stuttgart. 1974. –20 s.

Использование аутентичных видеоматериалов при обучении английскому языку студентов биоинженерных специальностей

Глоткина Антонина Александровна

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

В данной статье рассматривается роль аутентичных видеоматериалов в процессе обучения английскому языку студентов биоинженерных специальностей как для формирования коммуникативных компетенций, так и для расширения лингвистических и фоновых знаний, увеличения активного и пассивного лексических запасов, а также для повышения уровня учебного материала и интенсификации учебного процесса. В настоящее время существует недостаток в современной методической литературе исследований по использованию при обучении студентов неязыковых вузов таких видеоматериалов, как документальные, документально-публицистические, образовательные фильмы и новостные программы. Автор предлагает ряд оптимальных упражнений как лингвистического, так и содержательного характера для формирования и развития этих компетенций. В статье приведен план урока для иллюстрации работы с видеоматериалом. Опираясь на изложенное в статье, автор приходит к выводу, что с развитием новых технологий использование аутентичных видеоматериалов становится одним из современных и эффективных способов обучения иностранным языкам в высшей школе.

Ключевые слова. обучение иностранному языку, аутентичные материалы, тактики и стратегии работы с аутентичными материалами, видеоматериал, коммуникативный подход, мотивация

Authentic materials vs Coursebooks

I advocate the use of authentic materials without denying the importance of coursebooks. Undoubtedly, the student's books are roadmaps with milestones, which is extremely important for students when they need to see the progress and what they've covered and studied, especially it's helpful for revision and exam preparation. But at the same time the limitations are obvious: «*These coursebooks often provide very scripted, stilted, second-rate recordings; they have an air of inauthenticity about them. As a result, more and more teachers are opting for authentic listening texts, such as YouTube videos, clips from the BBC*» [7]

What is more, if we take into consideration how long it takes to prepare the coursebook which meets the demands of the audience, it's the work of a number of years, including the research and red tape, it's understandable that for technical specialisations it's inappropriate, as they need to keep up with the trends and be familiar with new notions and terms and feel free and comfortable to discuss the applications of those technologies and systems. Additionally we will never get the coursebook, that «*is exactly right for any particular class of students*» [1, p 180] Thanks to mobile technologies and the Internet students have an instant access to a wide range of resources, and to my mind it's myopic to deprive them of this opportunity, on the contrary, we should take advantage of it and find new ways how to make the lessons more efficient and exciting for learners. Nevertheless the more tools we have at hand, the better «*and using the coursebook only as a guide allows one to think more 'outside of the book'*». [5]

Authenticity as a key to success

Not exposing students to authentic listening will get learners nowhere. Unfortunately, excellent knowledge of the grammar structures and lexis doesn't guarantee that a student can understand the connected speech and be an effective interlocutor. As speaking requires a lot of practice, listening skills should be trained parallelly. One author writes: «*Without exposure in class to authentic listening material, students will never grasp features of connected speech and pronunciation that can hinder comprehension even for advanced learners.*» and it's hard to deny. [5]

General difficulties students face while listening:

- people speak too fast to follow;
- students cannot understand where words start and stop;
- students cannot work out the details of what is being said;
- they cannot get even a general sense of the message;
- they cannot make out the attitudes people are expressing;
- they cannot identify what is important.

And Nik Peachey from British Council writes «*This is why many times, even higher level students who do very well in the classroom find it so difficult to cope when faced with a 'real' situation.*» [6] Without constant work and training students will be frustrated to realize that they are absolutely helpless when it comes to understanding native speakers. It's crucial to mention that avoiding listening activities was a usual tactic, but today we're witnessing positive shifts, even though students might not be exposed to listening so much inside the classroom, they have an endless list of options outside the classroom. And one of the vital skills is to overcome the panic: «*Language is a constantly developing form and when we listen in our native language we still hear words that are new to us or that we may not fully understand. This doesn't however lead us to check lists of unknown words in dictionaries or learn word lists before we listen. We have evolved a process of deducing the meaning of new words. This is a process we also need to develop in our students.*» [6]

Authentic approach and some problems

As they say *the best way out is always through.* (Robert Frost, *A Servant to Servants*)

Undeniably, the first experiences with authentic materials are really tough and require a lot of efforts, that might be described as *an ordeal*: «*Students can easily be demotivated when faced by tasks that are very challenging, particularly the first few times.*» [6] Yet these challenges pay off and results are soon visible, certainly, if the approach is systematic.

Below you will see a detailed plan of the lesson conducted at Moscow Aviation Institute. The students' reaction was really positive.

LESSON PLAN

Class profile: It's a mono-lingual audience, there are 8 students of the same age of 18 years old, they are first-year students. They study at Moscow Aviation Institute and major in prosthetics. Their first language is Russian. As the university is non-linguistic, the number of hours to study the foreign language is strictly limited, the students have only one class per week. However, their level is pretty high (B1-B2) as they consider learning the foreign language as one of their priorities. Due to this understanding, they are highly-motivated, curious and demanding.

Lesson topic: A listening lesson on the topic of brain-computer interface (BCI).

Materials needed: a whiteboard, a projector, a column, WiFi/Internet connection, worksheets.

Student-centered objective: By the end of the lesson students will have demonstrated the detailed

comprehension of professional topics devoted to BCI after watching the podcast and completing the speaking and writing tasks.

Assumptions: I assume these students are sufficiently technologically smart, and their background knowledge will be the base for the communicative activities. Due to quick Internet research, they can brush up the information they need to brainstorm the ideas about cutting-edge technologies and share the information with the classmates.

Potential problems and solutions: There might be some technical issues with the Internet connection, it's important to double check the equipment before the lesson. The students can be too critical and I need to ask them to clarify their position and provide better examples (or work out much better technical solutions). Introverted students can be reluctant to speak, I need to pay special attention that they aren't swept by the enthusiasm of the extroverted students. It's important to regulate the time of speaking for extroverted students, so that introverted students will have their say.

PROCEDURES

Step I 15 minute s	a) Lead-in Stage : T=>C; 2 mini-groups b) Work in 2 mini-groups (1) SSSS (2) SSSS	a) The teacher draws the students' attention to the headline of the lesson «Cutting-edge technologies» and asks them to work in teams. The students join their efforts and discuss the questions from the section « Getting started ». The outcome will be a small presentation of the technology that they consider life-changing and crucial for the society, they pay special attention to possible applications and speak about its possible development and prospects. b) After these presentations the students are switching to one more example of the breathing technologies and it is BCI. Their task is to make predictions before watching the video. After their discussion inside the groups, the teacher gets their feedback and the students listen to the opinions of their groupmates.
Step II -12 minute s	Watching and discussion	The students watch the video (https://www.youtube.com/watch?v=7t84IGE5TXA) and make notes, after they work in their teams and analyse in groups what they've seen. The teacher monitors their ideas and the use of language, writes down the good examples of the language and mistakes. After the teacher gets their answers for #1 from the worksheet.
Step III -8 minute s	Work with the vocabulary and grammar (based on the podcast)	The second round of watching is devoted to deeper immersion in the video from the position of the language usage and more detailed comprehension. The students need to complete Ex.2,3 and 5 from the worksheet.
Step IV -5 minute s	Individual work	Watch a part of the video (3.09-3.51) to complete task Ex.4 It is significant that they could reproduce the lines from the video to demonstrate their comprehension.
Step V -20 minute s	Work in 2 mini-groups (1) SSSS (2) SSSS	Toss the coin to choose the task for the teams (#6). For heads it will be Scenario (a), for tails — scenario (b) from the worksheet. This activity allows the students to practice their communicative skills based on the comprehension of the podcast and illustrate the mastership.

WORKSHEET

CUTTING-EDGE TECHNOLOGIES

Getting started

Speak about the technology that you consider game changing:

- How transformative is it for the society?
- What is the current stage of its development?

And what are the prospects?

- What can you say about the research centers and specialists working on its development?
- Characterize the powerhouses of this technology.
- What is the cornerstone of the further development of this technology?

Ex.1 a) Work in teams and make a quick Internet research about BCI. Before watching the video make predictions about the following:

- 13 How mature is BCI currently? What horizons is it opening today?
- 14 What does BCI rely on? What signals does the computer harvest?
- 15 What is the target of non-invasive devices developed by the research center?
- 16 How are the body's actions and functions controlled?
- 17 What breakthrough have researchers achieved to control devices?
- 18 How does the research center analyze non-verbal communication?
- 19 Would you say that electrocorticography is much more accurate? What kind of technology is it?
- 20 What is a new frontier for neuroscientists?

Ex.1 b) Watch the video, make notes about the questions above. How close were you in your predictions? What new facts does the video reveal?

Ex.2 Watch the video again and open the brackets.

- BCI _____ (rely) on the ability of the brain to generate a certain type of responses.
- A certain type of signals generated by the brain _____ (harvest) and _____ (interpret) by computers.
 - Currently safe non-invasive devices being controlled by the brain _____ (accomplish) things like controlling prosthetic arms and sending commands to a computer.
 - The body's actions and functions _____ (control) by neurons.
 - Neurons _____ (send) electrical impulses to each other and eventually to the muscles that _____ (control) the body.

Ex.3 Pick the right option according to what you watched in the video:

Watching how the brain (1) controls/manipulates (2) nerves/muscles researchers can use new technologies to (3) tap/send into the (4) commands/signals to control machines.

The understanding how the brain controls the movement (5) led/resulted to the (6) advance-ment/development of the (7) devices/gismos and algorithms that can be (8) produced/implemented on the computer that (9) reorganizes/recognizes these

patterns in the activity of brain cells and (10) correspondingly/accordingly move the artificial device.

Ex.4 Watch the video again and complete the sentences.

Using _____ EEG-cap _____ is _____ not _____
 Some _____ BCI _____ are _____ using _____
 It also records the brain activity _____ but _____
 Due to the fact mentioned above it _____

For example they can imagine moving the hand and use the computer _____.

The computer can distinguish 2 types of the activity: _____.

Ex.5 Match the parts of the sentences.

1 EEG-cap is a series of electrodes...	a that specific light is picked up by the visual cortex in a brain and measured by EEG-cap.
2 When a question appears on the monitor the student answers «yes» or «no»...	b and moves the cursor in the direction to the response.
3 When the subject's eye are focusing on the response lights the frequency of ...	c placed on the skull to record brain signals.
4 12 Herz represents a «yes» frequency...	d by looking at one of flashing lights that blink in different frequencies.
5 The computer interprets the signal...	e while a «no» frequency is 13 Herz.

Ex.6 Scenario a) In your group make a summary of what you discovered from the video.

Ex.6 Scenario b) Watch the video without a sound and restore what was said in it.

In conclusion it's vital to say that the importance of communicative competence is significant in the modern world and it's crucial to support the development of necessary skills for students.

The speedy development of the technologies makes the approach of using authentic video materials the most efficient method of teaching foreign languages at universities. Watching videos significantly increases motivation of students, improves their knowledge of vocabulary and dramatically beefs up the skills of listening and speaking in their professional sphere. The creation of courses with authentic video materials will definitely diversify the current programmes and intensify the educational process, which will be fruitful for the future generations.

Use of authentic video materials in teaching English to students of bioengineering specialities at universities
Glotkina A.A.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The article deals with the role of authentic videos in teaching the English language to students of bioengineering faculties to develop a communicative competence, to expand linguistic and background knowledge and increase active and passive vocabulary and also to intensify the educational process. The topicality of the issue is stipulated by the lack of methodical research on the use of video materials like documentaries, educational films and news programs in teaching foreign languages. The author suggests a number of linguistic and extra linguistic exer-

cises to develop the competence. The article illustrates an example of the lesson with the usage of the video materials. The author comes to the conclusion that the use of authentic video resources is becoming one of the modern and effective ways of teaching foreign languages at universities.

Key words. foreign language teaching, authentic material, tactics and strategies of work with authentic materials, video materials, communicative approach, motivation

References

1. Jeremy Harmer. The practice of English language teaching. 5th edition. 2015
2. Jeremy Harmer. Essential Teacher Knowledge core concepts in English language teaching. 2013
3. Jim Scrivener. Learning Teaching The essential guide to English language teaching. 3D edition. 2013
4. Penny Ur. A course in English language Teaching. 2016
5. British Council: Open your books!// URL <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/zahrazuhair/open-your-books>
6. British Council: Making listening an authentic experience// URL <http://www.teachingenglish.org.uk/article/making-listening-authentic-experience>
7. British Council: Authentic Listening, Genuine Tasks// URL <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/anthony-ash/authentic-listening-genuine-tasks>
8. Brain-Computer Interface - Mysteries of the Brain // URL <https://www.youtube.com/watch?v=7t84IGE5TXA>

Дополнительная профессиональная программа как инструмент формирования готовности педагогов к освоению межпредметных технологий

Ильина Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий учебно-научным центром ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», avilyina@mail.ru

Коптелов Алексей Викторович

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», avkoptelov@rambler.ru

Машуков Александр Васильевич

заведующий учебно-методическим центром ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», avmashukov@mail.ru

Авторы акцентируют внимание на том, что в настоящее время в психолого-педагогических исследованиях недостаточно внимания уделяется обоснованию идей, лежащих в основе применения педагогическими работниками межпредметных технологий. Анализ реальной практики деятельности педагогических работников позволил сделать вывод о недостаточном уровне владения педагогическими работниками межпредметными технологиями. Обобщены концептуальные подходы различных авторов к определению понятий «межпредметность» и «межпредметные технологии». Представлена авторская трактовка понятия «межпредметные технологии». В качестве ведущего метода формирования готовности педагогов к освоению межпредметных технологий выделены принципы моделирования методической системы с включением в нее межпредметных технологий. Описаны особенности разработки и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации как ключевого инструмента формирования готовности педагогов к освоению межпредметных технологий. Ключевые слова: межпредметные технологии, дополнительная профессиональная программа, повышение квалификации, командное обучение, проектная сессия, проектная деятельность.

Развитие системы общего образования в настоящее время осуществляется в контексте реализации основных положений государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018 – 2025 годы (далее – государственная программа). В данном документе выделено три ключевые цели, достижение которых призвано обеспечить:

– во-первых, достижение качества общего образования посредством сохранения лидирующих позиций Российской Федерации в международных исследованиях PIRLS и TIMSS, а также повышением позиций в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA);

– во-вторых, обеспечить доступность образования путем создания в общеобразовательных организациях условий, соответствующих основным современным требованиям;

– в-третьих, обеспечить доступность образования путем развития онлайн-образования, что позволит увеличить численность учащихся, прошедших обучение на онлайн-курсах.¹

В системе общего образования достижение указанных целей осуществляется путем реализации мероприятий государственной программы по направлению «Содействие развитию дошкольного и общего образования». Одним из показателей оценки эффективности реализации мероприятий, а, следовательно, использования субсидий выделенных на них, является доля учителей, освоивших методику преподавания по межпредметным технологиям и реализующих ее в образовательном процессе, в общей численности учителей (43 % к 2020 году). В частности, в конкурсной документации Министерства просвещения Российской Федерации открытого конкурса на предоставление в 2019 году из федерального бюджета грантов в форме субсидий на поддержку проектов, связанных с инновациями в образовании ведомственной целевой программы «Развитие современной механизмов и технологий дошкольного и общего образования» достижение школами указанного выше показателя является обязательным условием. Кроме того, он характеризует эффективность деятельности школ в качестве федеральных инновационных площадок. Аналогичный показатель уста-

¹ Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.03.2019).

новлен в государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018 – 2025 годы (до 53 % в 2025 году)².

Отметим, что в нормативных документах, регулирующих вопросы функционирования современной системы образования, данное понятие не определено: отсутствует толкование и официальное разъяснение понятия «межпредметные технологии». Проведенный нами анализ баз диссертационных исследований и баз данных публикаций, размещенных в открытом доступе (КиберЛенинка, Google Академия, eLibrary, Wiley Online Library и др.), позволяет утверждать, что в современных психолого-педагогических исследованиях также недостаточно уделяется внимания сущностным характеристикам, ключевым идеям, лежащим в основе применения педагогическими работниками межпредметных технологий. Комплексный анализ реальной образовательной практики, который был проведен нами на основе изучения открытых источников – официальных сайтов общеобразовательных организаций и служебной статистики, позволил нам сделать вывод о недостаточном уровне владения педагогическими работниками межпредметными технологиями. Причем это касается как уровня организации образовательной деятельности, так и уровня достижения обучающимися планируемых результатов.

Интеграционные процессы всегда были характерны для образовательной деятельности в системе общего образования. Так для советской системы образования была характерна ориентация на межпредметные связи, которые, прежде всего, касались содержания учебных предметов, так называемого взаимопроникновения знаний одной предметной области в другую. Межпредметные знания способствуют обобщению и конкретизации общих понятий, а также иллюстрации применения знаний одной науки в других областях, иллюстрации общности научных законов и теорий, формированию умения решать проблемы комплексного характера [3]. Заложенные в трудах И. Д. Зверева, В. Н. Максимовой, А. В. Усовой [5; 10; 16] и других методологические подходы о сущности и содержании межпредметных связей стали основанием для дальнейшего развития идей интеграции в современной школьной системе обучения и воспитания.

Этап реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС общего образования) ознаменовался тем, что в теории и практике образования стали обращать существенное внимание на исследование таких концептом, как «метапредметность» и «метапредметные технологии» [3; 4; 11; 12; 13; 14; 19]. Так М.Д. Даммер, проанализировав концептуальные

подходы различных авторов по выделенным концептам, выделяет общие положения о метапредметности в обучении. Во-первых, в метапредметных результатах освоения основных образовательных программ различных уровней образования выделяются содержательный и деятельностный компоненты. Во-вторых, в обучении возрастает роль процедурных и оценочных знаний, уменьшается доля информационных знаний, вводятся рефлексивные знания, расширяются межпредметный и надпредметный контексты знаний. Это позволяет сделать вывод о том, что способы метапредметной деятельности связаны с метапредметным содержанием [3]. В современных исследованиях также встречается понятие междисциплинарности в обучении, под которым подразумевается интеграция межпредметных связей и метапредметного подхода в обучении [8].

Говоря о теоретико-методологических обоснованиях понятия «межпредметные технологии», отметим, что на сегодняшний день существуют лишь отдельные исследования по данной проблематике. Так, например, ряд авторов [17; 18], ставя в качестве проблемы необходимость апробации межпредметных технологий школьного образования, делают акцент на том, что они должны быть ориентированы на совершенствование содержания обучения на конкретном уроке в соответствии с ФГОС общего образования и характеризовать опыт и методический потенциал общеобразовательной организации. При этом межпредметные технологии обучения должны быть направлены на соответствие новых знаний уровню развития способностей ученика [17]. В качестве таких технологий авторы представляют технологию адаптивного обучения и тестирования [17] и технологию смешанного обучения в школьном образовании [18]. Ведущим подходом авторы выделяют моделирование методической системы обучения в школьном образовании с включением в нее межпредметных технологий.

Реализуя мероприятия федеральной и региональной государственных программ развития образования в общеобразовательных организациях Челябинской области, под межпредметными технологиями мы понимаем совокупность приемов, методов, средств обучения и воспитания, обеспечивающих комплексное достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся.

Соответственно возникает необходимость в освоении педагогическими работниками компетенций необходимых для успешного применения межпредметных технологий в школьном образовании, обеспечивающих комплексное достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов. При этом мы предлагаем рассматривать освоение новых компетенций по применению межпредметных технологий как горизонтальную карьеру педагога, так как образцом горизонтальной карьеры может служить освоение нетипичных для педагога компетенций [1]. В рассматриваемом контексте важным представляется освоение таких компетенций, которые соотносятся

² Постановление Правительства Челябинской области от 28.12.2017 г. № 732-П «О государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018-2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 29.01.2019).

с требованиями профессионального стандарта педагога³, в частности, психолого-педагогических. Именно, они, прежде всего, по нашему мнению, должны обеспечить комплексное достижение обучающихся планируемых результатов освоения основных образовательных программ различных уровней образования, в том числе адаптированных.

Сформировать профессиональные компетенции у работников общеобразовательных организаций по применению в своей профессиональной деятельности данных технологий позволяет система дополнительного профессионального образования. Одним из ключевых инструментов формирования готовности педагогических работников к освоению межпредметных технологий в данной системе является реализация дополнительных профессиональных программ. Так, описанные нами выше позиции явились основаниями для определения тематики и обоснования актуальности дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Межпредметные технологии в педагогической деятельности в общеобразовательных организациях» (далее – дополнительная профессиональная программа повышения квалификации). Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации предполагает создание условий для развития профессиональной компетентности слушателей по вышеуказанному направлению.

Изложенные теоретические предпосылки относительно подходов к определению межпредметных технологий и реального состояния имеющейся практики их применения в школьном образовании определяют целевой блок дополнительной профессиональной программы повышения квалификации. В частности, по нашему мнению, целесообразно в качестве цели программы выделить совершенствование у работников образования компетенций по использованию межпредметных технологий при организации образовательной деятельности, обеспечивающей комплексное достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов.

В свою очередь, рассматривая цель как предвосхищаемый результат или собственно результат воздействий [15], целесообразно декомпозировать ее на три взаимосвязанные и взаимообусловленные операциональные задачи. В частности, в качестве задач реализации рассматриваемой дополнительной профессиональной программы повышения квалификации нами были выделены следующие:

– формирование у слушателей представлений о межпредметных технологиях;

– формирование у слушателей готовности применять межпредметные технологии при проектировании образовательного процесса;

– освоение слушателями практических способов применения межпредметных технологий при проектировании образовательного процесса.

Поскольку задачи реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации сформулированы операционально – это позволяет спланировать результаты освоения слушателями содержания программы. В нашем случае мы определили, что по итогам освоения программы слушатели будут:

– знать основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных межпредметных технологий;

– знать дидактические основы, используемые в учебно-воспитательном процессе;

– уметь применять современные межпредметные технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;

– уметь планировать учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, а также современных информационных технологий и методик обучения;

– уметь планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой.

Данные планируемые результаты нацелены на достижение компетенций, которые в полном объеме соответствуют требованиям профессионального стандарта «Педагог», а именно:

– способность разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин в рамках основных образовательных программ с учетом применения межпредметных технологий;

– способность применять психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью

– способность планировать специализированный образовательный процесс для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнять и модифицировать планирование.

Кроме того, при проектировании дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, ориентированной на формирование у слушателей готовности к освоению и применению в практической деятельности межпредмет-

³ Приказ Минздравсоцразвития РФ от 11.01.2011 № 1н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.04.2019).

ных технологий, по нашему мнению, необходимо учесть ряд методических особенностей, необходимых для успешной реализации программы.

Во-первых, проектирование и реализация программы должна осуществляться с учетом требований, предъявляемых к системе дополнительного профессионального образования:

- содержание образовательной программы основывается на основных положениях, профессиональных стандартов работников образования;

- реализация программы предполагает учет психолого-педагогических закономерностей образования взрослых;

- проектирование содержания образования основывается на развивающейся профессиональной деятельности слушателей курсов, решаемых ими в практике профессиональных задачах.

Во-вторых, программа должна быть ориентирована на обучение команд общеобразовательных организаций, включающих руководителей и педагогических работников. Данный принцип формирования групп обусловлен тем, что на сегодняшний день командное обучение считается наиболее результативным с точки зрения овладения новыми компетенциями для осуществления профессиональной деятельности [6]. Кроме того, совместное обучение педагогов и управленцев в одной команде позволяет сформировать единые профессиональные ценности и выработать единые «правила игры» с точки зрения применения межпредметных технологий в школьном образовании. Такой подход позволяет говорить о достижении дополнительных командных эффектов, которые являются неотъемлемой частью обучения на основе принципов командного менеджмента [2; 7; 9].

В-третьих, при реализации содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации практические учебные занятия должны преобладать над лекционными. Так, например, трудоемкость разработанной и реализованной нами программы составила 32 часа, из которых 78 % учебных занятий – практические учебные занятия. Причем практические учебные занятия проводятся в формате проектных сессий. Отметим, что проектная сессия рассматривается нами как особый интенсивный тип погружения в смоделированную профессиональную деятельность, приближенную к реальной практике. Данный формат деятельности, используя специальные методы предметной работы по проектированию инновационных практик и при достаточно серьезной нагрузке на всех участников команды, позволяет за несколько дней работы освоить новые профессиональные компетенции, необходимые для применения межпредметных технологий в школьном образовании.

В структурном плане считаем, что дополнительная профессиональная программа, ориентированная на формирование у слушателей готовности к освоению и применению в практической деятельности межпредметных технологий, должна включать четыре раздела. Последовательное изучение данных разделов, следуя логике Л. С. Вы-

готского о «культурном восхождении и расширении личности», позволяет осуществлять поэтапное погружение слушателей в освоение содержания программы.

Так, например, в первом разделе «Современные нормативно-правовые основы обновления технологий общего образования» разработанной и реализованной нами программы рассматриваются нормативные основания обновления технологий общего образования. При рассмотрении тем первого раздела анализируются целевые установки, касающиеся развития системы общего образования в контексте федеральной и региональной государственных программ развития образования. В совместной деятельности преподавателя и слушателей определяются акценты на целевые установки, в достижении которых будут принимать непосредственное участие педагогические работники общеобразовательных организаций в рамках своей профессиональной деятельности. В рамках данной тематики актуализируются знания слушателей относительно требований профессиональных стандартов педагогов, формируются представления о национальной системе учительского роста, ключевой идеей которой является разработка модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации. Основные положения первого раздела раскрываются слушателям посредством интерактивной лекции. В заключение интерактивной лекции слушатели подводятся к выводу о том, что необходимость освоения педагогами межпредметных технологий диктуется, с одной стороны, достижением целевых ориентиров по приоритетным направлениям государственной политики в сфере общего образования, в том числе на уровне конкретной образовательной организации. С другой, неотъемлемой частью национальной системы учительского роста и новой модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования.

Полученный слушателями материал в рамках интерактивной лекции позволяет далее преподавателю организовать и провести методический практикум. Целью данного практикума становится осознание своей субъектной позиции относительно необходимости формирования (развития) компетенций в соответствии с профессиональным стандартом по направлениям государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

Во втором разделе «Психолого-педагогические основания использования межпредметных технологий в педагогической деятельности в общеобразовательных организациях» акцентируется внимание на психолого-педагогические аспекты использования межпредметных технологий в педагогической деятельности. Особое внимание уделяется учету индивидуальных, возрастных и психологических особенностей обучающихся при использовании межпредметных технологий в педагогической деятельности. В данном разделе делается акцент

на том, что что межпредметные технологии являются педагогическим инструментом интеграции знаний и навыков, полученных обучающимися при изучении различных предметов, обеспечивающим комплексный подход к решению сложных проблем действительности. Обозначается актуальность внутрипредметной и междисциплинарной интеграции в современной системе образования. В совместной деятельности преподавателя и слушателей обсуждается вопрос о том, какие универсальные учебные действия формируются при использовании межпредметных технологий в образовательном процессе (достижению каких целевых ориентиров способствует организация воспитательного процесса с использованием межпредметной интеграции). Кроме того, в рамках освоения содержания второго раздела актуализируются знания слушателей по основным вопросам теории о психическом развитии обучающихся (воспитанников): культурно-исторический подход Л. С. Выготского, концепция эпигенетического развития личности Э. Эриксона, операциональная концепция развития интеллекта Ж. Пиаже. В данной части важно подвести слушателей к вопросу о том, на развитие каких психических процессов, состояний и свойств обучающихся направлено использование межпредметных технологий и какими компетенциями при этом должны обладать педагогические работники, использующие данные технологии.

Третий раздел «Содержательные и процессуальные аспекты использования межпредметных технологий при организации образовательного процесса в общеобразовательных организациях» направлен на изучение особенностей межпредметной интеграции как одной из тенденций современного образования. Межпредметные технологии рассматриваются в контексте современных образовательных технологий. Особый акцент делается на проектировании образовательного процесса на основе межпредметных технологий. В диалоговой форме рассматриваются особенности проектирования в образовании и, соответственно, устанавливается взаимосвязь рассматриваемой позиции с такими составляющими, как педагогическая деятельность, педагогическое проектирование, образовательный процесс. Работая с профессиональным стандартом, слушателями выделяются трудовые действия, знания и умения, которыми необходимо владеть педагогическим работникам при проектировании образовательного процесса на основе межпредметных технологий. Выделенные позиции становятся основанием для рассмотрения учебного занятия с точки зрения проектного менеджмента, а именно управления проектом. В рамках специально организованного проектного семинара слушатели:

- выделяют проблемы, с которыми столкнулись (сталкиваются) педагогические работники в реальной практике при проектировании учебного занятия с использованием межпредметных технологий;
- разрабатывают учебное занятие с использованием межпредметных технологий в проектной

культуре. Внимание слушателей акцентируется на том факте, что разрабатываемый группами продукт представляет собой проект, а, соответственно, обладает рядом особенностей, а именно:

- 1) ограничен во времени (т. е. ограничен рамками одного учебного занятия или педагогического мероприятия);
- 2) имеет конкретную цель;
- 3) связан с формированием (развитием) у обучающихся конкретных личностных, метапредметных и предметных результатов;
- 4) ограничен рамками расхода средств и ресурсов.

В четвертом разделе «Прикладные аспекты использования межпредметных технологий при организации образовательного процесса в общеобразовательных организациях» теоретические представления, полученные в рамках изучения тем предыдущих разделов, технологично отрабатываются слушателями в практической деятельности. Практическая деятельность слушателей осуществляется посредством организации работы проектных команд по разработке технологической карты анализа учебного занятия, отражающей использование межпредметных технологий, а также предложений о внесении изменений во внутреннюю систему оценки качества образования с точки зрения оценки эффективности организации образовательного процесса на основе использования межпредметных технологий.

Деятельность школьных команд по тематике четвертого раздела позволяет получить продукт проектной деятельности, который затем выносится на итоговую аттестацию, осуществляющаяся в форме защиты проекта по двум направлениям:

- технологическая карта анализа учебного занятия, отражающая использование межпредметных технологий;
- внесения изменений / совершенствование внутренней системы оценки качества образования в аспекте организации образовательного процесса на основе использования межпредметных технологий.

В заключении отметим, что представленный нами инструмент формирования готовности к освоению межпредметных технологий – дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Межпредметные технологии в педагогической деятельности в общеобразовательных организациях» реализована в 2017 и 2018 годах. Полученные нами результаты диагностики субъектной позиции слушателей, проводимой по утвержденному в инструментарию, позволяют говорить о том, что организованное обучение школьных команд на основе выверенных и обоснованных методических оснований к организации образовательной деятельности в системе повышения квалификации, а также с учетом принципов командного обучения и проектной деятельности позволяют осуществлять формирование готовности педагогов к освоению межпредметных технологий, обеспечивающих комплексное достижение

личностных, метапредметных и предметных результатов.

Литература

1. Абрамовских, Т. А. Горизонтальная карьера как форма профессионального развития педагога в условиях профессионального стандарта / Т.А. А. Абрамовских // Тенденции дополнительного профессионального образования в области современной образовательной политики: матер. VII Международ. науч.-практ. конфер. - Челябинск: ЧИППКРО, 2016. - С. 12 - 17

2. Байков Е. А., Константинова, Д. Г. Применение технологий командного менеджмента в интересах повышения эффективности деятельности предприятий медиаиндустрии / Е.А. А. Байков Д. Г. Константинова // Петербургский экономический журнал. - 2014. - № 4. - С. 38 - 44.

3. Даммер, М. Д. Метапредметное содержание учебного предмета / М. Д. Даммер // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2014. - Т. 6. - № 1. - С. 46 - 52.

4. Девятова, И. Е. Интерактивные технологии формирования готовности педагогов к организации учебного исследования в начальной школе / И.В. Е. Девятова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2018. - № 1 (34). - С. 43 - 53.

5. Зверев, И. Д., Максимова, В. Н. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. - М.: Педагогика, 1981. - 160 с.

6. Кеспикив, В. Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников на базе представлений федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования / В.В. Н. Кеспикив // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2018. - № 4 (37). - С. 5 - 15

7. Копылова, Е. Н. Формирование управленческих команд для реализации государственных программ России: диссертация. ... канд. социолог. наук: 22.00.08 / Е. Н. Копылова. - Ростов-на-Дону, 2015. - 192 с.

8. Лебедева, М. Б., Горюнова, М. А. Подготовка учителей информатики к реализации междисциплинарности в урочной и внеурочной работе. Б. Лебедева, М. А. Горюнова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2018. - № 4 (37). - С. 88 - 96

9. Ленская, И. Ю. Преимущества использования командного менеджмента и особенности применения тимбилдинга в процессе стабилизации персонала современных организаций / И.А. Ю. Ленская // Наукоеведение: интернет-журнал. - 2017. - Т. 9. - № 1. - URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/47EVN117.pdf> (дата обращения: 10.03.2019).

10. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. - М.: Просвещение, 1988. - 192 с.

11. Мусина, А. А., Шестаков, А. П. Метапредметность в начальном общем образовании / А.А.

А. Мусина, А. П. Шестаков // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 3. - С. 53 - 56

12. Петрова, Е. Ю. Реализация метапредметности на уроках географии посредством технологий развития критического мышления через чтение и письмо / Е.А. Ю. Петрова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2014. - № 6 (147). - С. 108 - 111

13. Пурышева, Н. С. и др. О метапредметности, методологии и других универсалиях С. Пурышева, Н. В. Ромашкина, О. А. Крысанова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. - 2012. - № 1 (1). - С. 11 - 17

14. Ратикова, И. Н. Метапредметный подход в практике образования / И.В. Н. Ратикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2015. - № 1. - С. 15 - 17

15. Слинкова, О. К., Скачков, Р. А. Анализ научных подходов к определению сущности целевого положения и его роли в процессе управления. К. Слинкова, Р. А. Скачков // Известия УрГЭУ. - 2015. - № 3 (59). - С. 65 - 72.

16. Усова, А. В. Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе / А.А. В. Усова. - Челябинск: ЧГПУ, 1995. - 16 с.

17. Утёмов, В. В., Горев, П. М. Межпредметная технология адаптивного обучения и тестирования в школьном образовании. В. Утёмов, П. М. Горев // Концепт. - 2018. - № 3 (март). - С. 1 - 11. - URL: <http://e-koncept.ru/2018/181010.htm> (дата обращения: 10.04.2019).

18. Утёмов, В. В., Горев, П. М. Межпредметная технология смешанного обучения в школьном образовании / В.В. В. Утёмов, П. М. Горев // Концепт. - 2018. - № 4 (апрель). - С. 1 - 11. - URL: <http://e-koncept.ru/2018/181017.htm> (дата обращения: 10.04.2019).

19. Храмцова, Н. В. Феномен метапредметности в современном образовании В. Храмцова // Педагогический имидж. - 2016. - № 1 (30). - С. 17 - 22

Additional professional program as a tool of the teachers' willingness formation to the interdisciplinary technologies' mastering

Ilina A.V., Koptelov A.V., Mashukov A.V.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators

The authors emphasize that nowadays there is not enough attention in psycho-pedagogical researches which is paid by teachers to the justification of the ideas, which are underlying interdisciplinary technologies usage. The analysis of the actual practice of the work of pedagogical workers has led to the conclusion that the proficiency of teachers in interdisciplinary technologies is insufficient. The conceptual approaches of various authors to the definition of the "interdisciplinary" and "interdisciplinary technology" concepts are summarized. The authors' interpretation of the concept of "interdisciplinary technology" is presented. The principles of the methodological system modeling with the inclusion of interdisciplinary technologies are highlighted as the leading method of the teachers' willingness formation to the interdisciplinary technologies mastering. The features of the development and implementation of an additional professional development program as a key tool of the teachers' willingness formation to develop interdisciplinary technologies are described.

Keywords: interdisciplinary technology, additional professional program, advanced training, team training, project session, project activity.

References

1. Abramovskikh, T.A. Horizontal career as a form of professional development of a teacher in the context of the introduction of a professional standard / T. A. Abramovskikh // Tendencies of additional professional education in the context of modern educational policy: mater. VII International. scientific-practical conference - Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2016. - p. 12 - 17.
2. Baikov, E. A., Konstantinova, D. G. Use of team management technologies in the interests of increasing the efficiency of media industry enterprises / E. A. Baikov, D. G. Konstantinova // Petersburg Economic Journal. - 2014. - № 4. - p. 38 - 44.
3. Dummer, M. D. Meta-subject content of a school subject / M. D. Dummer // Bulletin of South Ural State University. SERIA: Education. Pedagogical sciences. - 2014. - T. 6. - № 1. - p. 46 - 52.
4. Devyatova, I.Ye. Interactive technologies of the formation of readiness of teachers to organize educational research in elementary school / I.Ye. Devyatova // Scientific support of the system of staff development. - 2018. - № 1 (34). - P. 43 - 53.
5. Zverev, I. D., Maksimova, V. N. Inter-subject relations in the modern school / I. D. Zverev, V. N. Maximov. - M.: Pedagogy, 1981. - 160 p.
6. Kespikov, V.N. Continuous professional development of pedagogical workers in the context of the introduction of the federal state educational standard of secondary education / V.N. Kespikov // Scientific support of the system of staff development. - 2018. - № 4 (37). - P. 5 - 15.
7. Kopylova, E. N. Formation of management teams for the implementation of state regional programs of Russia: dissertation. ... Cand. sociologist. Sciences: 22.00.08 / E.N. Kopylova. - Rostov-on-Don, 2015. - 192 p.
8. Lebedeva, M. B., Goryunova, M. A. Preparation of informatics teachers for the implementation of interdisciplinarity in the time-study and after-hour work / M. B. Lebedeva, M. A. Goryunova // Scientific support of the system for improving the qualification of personnel. - 2018. - № 4 (37). - p. 88 - 96.
9. Lenskaya, I. Yu. Advantages of using team management and features of the use of team building in the process of stabilization of personnel of modern organizations / I. Yu. Lenskaya // Naukovedenie: online journal. - 2017. - V. 9. - № 1. - URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/47EVN117.pdf> (access date: 03/10/2019).
10. Maksimova, V.N. Interdisciplinary communication in the learning process / V.N. Maksimova. - M.: Enlightenment, 1988. - 192 p.
11. Musina, A. A., Shestakov, A. P. Meta-subject in primary general education / A. A. Musina, A. P. Shestakov // Yaroslavl Pedagogical Journal. - 2017. - № 3. - p. 53 - 56.
12. Petrova, E. Yu. Realization of metadisciplinary in geography lessons through the development of technology of critical thinking through reading and writing / E. Yu. Petrova // Tomsk State Pedagogical University Bulletin. - 2014. - № 6 (147). - pp. 108 - 111.
13. Purysheva, N. S. et al. On meta-subject matter, methodology, and other universals / N. S. Purysheva, N. V. Romashkina, O. A. Krysanova // Bulletin of Nizhny Novgorod University. N. I. Lobachevsky. - 2012. - № 1 (1). - P. 11 - 17.
14. Ratikova, I. N. Meta-subject approach in the practice of education / I. N. Ratikova // Municipal Education: Innovations and Experiment. - 2015. - № 1. - p. 15 - 17.
15. Slinkova, O. K., Skachkov, R. A. Analysis of scientific approaches to the definition of the essence of goal-setting and its role in the management process / O. K. Slinkova, R. A. Skachkov // News of USUE. - 2015. - № 3 (59). - p. 65 - 72.
16. Usova, A. V. Interdisciplinary communication in the teaching of basic sciences in school / A. V. Usova. - Chelyabinsk: ChGPU, 1995. - 16 p.
17. Utyomov, V. V., Gorev, P. M. Interdisciplinary technology of adaptive learning and testing in school education / V. V. Utyomov, P. M. Gorev // Concept. - 2018. - № 3 (March). - P. 1 - 11. - URL: <http://e-koncept.ru/2018/181010.htm> (appeal date: 04/10/2019).
18. Utyomov, V. V., Gorev, P. M. Interdisciplinary technology of blended learning in school education / V. V. Utyomov, P. M. Gorev // Concept. - 2018. - № 4 (April). - P. 1 - 11. - URL: <http://e-koncept.ru/2018/181017.htm> (appeal date: 04/10/2019).
19. Khramtsova, N.V. The Phenomenon of Metatology in Modern Education / N.V. Khramtsova // Pedagogical Image. - 2016. - № 1 (30). - P. 17 - 22.

Модель формирования профессиональных качеств военнослужащих и сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации в системе подготовки и повышения квалификации

Мазурин Александр Евгеньевич,
адъюнкт, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, mazurinae1979@yandex.ru.

Коротких Дмитрий Евгеньевич,
адъюнкт Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, korotkihde@mail.ru.

Шабанов Анатолий Григорьевич,
доктор педагогических наук, профессор кафедры уголовного процесса и криминалистики, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, shag-sga@ngs.ru.

В данной статье рассмотрены основополагающие подходы при разработке модели формирования профессионально важных качеств военнослужащих и сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации. Раскрыта последовательность моделирования процесса формирования профессиональных качеств. Обоснована актуальность моделирования процесса формирования профессиональных качеств, как залога успешности реализации программ повышения квалификации.
Ключевые слова: национальная гвардия, профессиональные качества, моделирование.

Историко-педагогический анализ процесса формирования профессиональных качеств у кадров силовых структур и ведомств показывает, что данную проблему в настоящих условиях невозможно решить без изучения и обобщения прогрессивного опыта прошлого, накопленного общепедагогической и военно-педагогической теорией, признанным педагогически целесообразным, проверенным временем и необходимым.

На наш взгляд лидирующую роль в формировании профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) Росгвардии в процессе повышения квалификации играет моделирование процесса данного процесса.

Существует множество взглядов на процесс моделирования.

Модель – «эквивалент» объекта, отражающий в математической форме важнейшие его свойства – законы, которым он подчиняется, связи, присущие составляющим его частям, и т.д. [12, с.7-8].

И.Т. Фролов моделирование рассматривает как процесс конструирования предполагаемой системы, в которой воспроизводятся все базовые принципы организации и функционирования этой системы [13, с. 20].

Общим всех моделей является их свойство отображать действительность.

Так, Д.А. Пospelов, анализируя взгляды того времени на данный процесс, в качестве объектов или элементов теории моделей представляет высказывания, отражающие уже готовые, фиксированные отношения между предметами. Однако, автор признает, что разрабатываемый раздел этой теории не может использоваться в качестве аппарата, позволяющего описать ту динамику пространства, которая характерна для построения информационных моделей при решении проблемных задач [10, с. 33].

В этой связи можно предположить, что пробелы современной научной мысли в отношении описания процесса динамического моделирования человеком условий задачи составляют значительные трудности в области теории и практики педагогики в области моделирования.

Раскрытие механизмов процесса формирования профессиональных качеств однозначно связано с проведением экспериментально-педагогического исследования.

По определению, данному Дж. Форрестером, имитационное моделирование – это процесс создания модели реальной системы и проведение экспериментов на этой модели с целью понять поведение этой системы и оценить различные стратегии, обеспечивающие ее функционирование [14].

Основополагающим подходом при разработке модели формирования профессионально важных качеств мы считаем системный подход, который должен базироваться на следующих положениях:

- при разработке модели основное внимание уделять ее внешним связям с другими системами;
- цели и функции разработанной модели должны составлять основу структуры;
- необходимость учета трудоемкости процесса формирования искомых качеств и последствий для других контактирующих систем [2, 1, с. 8, 5, 15, 3, 9].

Последовательность моделирования процесса формирования профессионально важных качеств военнослужащих (сотрудников) Росгвардии при системном подходе будет включать в себя следующие этапы:

- определение и формулирование целей функционирования;
- определение требований к процессу, исходя из результатов анализа целей функционирования и ограничений внешней;
- выбор и описание наиболее приоритетных структурных элементов;
- анализ различных вариантов и выбор внутренней структуры элементов;
- комплексирование структурных элементов в единую систему на основе заданных критериев.

При разработке модели формирования необходимых качеств, необходимо учитывать тот фактор, что в ней будет достаточное количество самостоятельных или частично самостоятельных структурных элементов. Отсюда возникает необходимость выработки единого механизма координации их деятельности.

Справедливо будет отметить, что в некоторых отраслях науки, например экономики, разработаны единые алгоритмы. Большую популярность в этой сфере получили алгоритмы с координацией решений Данцига-Вульфа и Корнаи-Липтака [8]. В первом используется процесс координации на основе модификации целевой функции с использованием механизма цен, во втором – с модификацией пространства альтернатив, построенного на основе распределения ресурсов системы.

Нами, при изучении многочисленных источников по проблеме моделирования, были выделены следующие варианты достижения поставленной цели. В первом случае исходная задача большей размерности декомпозируется на задачи меньшей размерности, координация здесь заключается в комплексном учете связей структурных элементов. Здесь вводится единое отношение предпочтения, где целевые функции структурных элементов строятся на основе декомпозиции глобальной целевой функции системы и «навязывания» ее всем структурным элементам [3].

Другой случай, описываемый в литературе заключается в принятии решений при независимо вводимых отношениях предпочтения структурных элементов, который, в принципе сводится к задачам выбора в иерархической структуре с мультипредпочтением.

При организации процесса моделирования необходимо учитывать риск конфликтов, который может возникнуть между структурными элементами системы. Выделяют следующие виды конфликтов:

- краткосрочные конфликты, возникающие из-за ограниченных возможностей органа управления;
- длительные по времени конфликты, обусловленные ограничениями по ресурсам и особенностями функционирования структурных компонентов системы [8].

Рассмотренные нами источники указывают на следующие основные подходы, которые при комплексном использовании реализуют единую систему формализованных моделей:

- организационный;
- методологический;
- информационный;
- лингвистический;
- формально-математический;
- пользовательский;
- технологический [5].

Организационный подход – подразумевает централизованную разработку комплексов формализованных моделей по единым целям и сценарию по общей методологии, включая разработку методов работы органов управления, с применением результатов математического моделирования процессов.

Методологический подход – единство понимания проблемы и методологии ее решения на основе системного подхода, в том числе технологические решения в отношении формирования необходимых качеств личности, способов представления физических и формальных ситуаций, состава учитываемых факторов методологической и технологической природы, полноты описания функциональных взаимосвязей элементов и результатов моделирования.

Информационный подход – общность классификации и кодирования, унификация систем документации и массивов информации, единство нормативной базы моделирования.

Лингвистический подход – обеспечивает единство технологических терминов и других языковых средств, используемых в процессе формирования необходимых качеств, а также правил формализации естественного языка.

Формально-математический подход – единство концептуальных положений, определяющих особенности формального аппарата, который используется при моделировании процессов формирования качеств в ходе их подготовки и осуществления, а также при построении иерархических звеньев системы моделей по стратегическим целевым процессам и в целом.

Пользовательский подход – единство средств и способов взаимодействия органа управления с

моделями, соответствие результатов моделирования форме и содержанию планов формирования необходимых качеств.

Технологический подход – единство программных и технических средств, реализующих алгоритмы математического обеспечения, единство принципов построения моделирующих алгоритмов и программ.

В результате адекватного моделирования углубляются и расширяются знания о системе, о зависимости возможных результатов от различных характеристик самой системы и условий ее создания и функционирования, наконец, о степени достижения тех целей, которые стоят перед системой [6].

Педагогическое моделирование, в свою очередь, процесс постоянно организуемый, изменяющийся, в связи с чем, проект в педагогике не является стабильным и жестким в ходе его разработки и реализации. В связи с этими обстоятельствами проектирование педагогических моделей несводимо к формированию определенного перечня действий, а затем дальнейшему выполнению, так как получаемый результат не всегда будет одинаков. При проектировании конкретной модели необходимо обращаться к фундаментальным знаниям конкретных областей и для данного случая систематизировать эти знания.

По Е.А. Лодатко педагогическая модель – мысленная система, имитирующая или отражающая определенные свойства, признаки, характеристики объекта исследования, принципы его внутренней организации или функционирования и презентующаяся в виде культурной формы, присущей определенной социокультурной практике.

Объектом педагогического моделирования выступает образовательный процесс, который реализуется или планируется к реализации в социокультурном пространстве или его части в пределах конкретно определенного времени.

Предметами педагогического моделирования выступают организационные структуры образовательных систем; конкретные стороны педагогического процесса; результаты учебно-образовательного процесса.

В связи с вышеизложенным нами были сделаны некоторые общие выводы, на которые мы опирались при разработке нашей модели формирования профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) Росгвардии при профессиональной переподготовке:

- педагогическое моделирование это есть направление теории и практической области педагогики, которая связана с определением, экспертизой, обоснованием и представлением способов решений, направленных на повышение эффективности педагогической практики;

- деятельность, направленная на разрешение проблем в педагогическом процессе считается одной из задач педагогического моделирования;

- педагогическое моделирование выполняет функцию развития образовательной системы, способствует совершенствованию социально-педагогического управления;

- объектом педагогического моделирования выступают педагогические системы различного

уровня, которые изучаются в их структурном единстве и во взаимосвязи с другими системами;

- продуктами педагогического моделирования выступают собственно педагогическая модель и программа (технология) ее реализации, а также результаты педагогического воздействия в ходе реализации образованной модели;

- педагогическое моделирование имеет тесную взаимосвязь с индивидуальным и коллективным научным и практическим опытом субъектов моделирования, их конструктивной деятельностью.

Рабочее понятие педагогического моделирования мы заимствовали у автора Лодатко Е.И. и будет заключаться в следующем: исследование педагогических объектов (явлений) с помощью моделирования понятийных, процессуальных, структурно-содержательных или концептуальных характеристик учебно-воспитательного процесса, результирующих показателей или отдельных его «сторон» в рамках топично определяемого социокультурного кластера на общеобразовательном, профессионально ориентированном или других уровнях.

Выделяют две стратегии педагогического моделирования.

В первом случае идет опора на уже существующие конкретные модели, которые выступают образцами или аналогами на которые педагоги ориентируются как на некую отправную точку отсчета и которые детерминируют их дальнейшую деятельность в процессе моделирования.

Во втором случае прототипа создаваемой педагогической модели нет. Конечно, должен существовать некий идеал, к которому будет стремиться исследователь, но путей достижения этого идеала не существует. Данная стратегия осложняется неясностью выбора путей и конкретных шагов, предпринимаемых исследователем, отсутствием возможности своевременной оценки правильности, обоснованности и рациональности совершаемых действий.

Необходимо отметить, что любая педагогическая модель может успешно функционировать только при соответствующих педагогических условиях. У нас педагогическими условиями успешного формирования профессионально важных качеств военнослужащих (сотрудников) Росгвардии выступают:

- проектирование педагогической системы по формированию профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников);

- постоянное повышение педагогического мастерства военных педагогов (профессорско-преподавательского состава военного вуза);

- учет особенностей учебного материала, связанного со специальностью обучаемого;

- планирование работы в аудитории и в ходе самостоятельной работы;

- целенаправленная методическая организация учебного процесса;

- рациональное распределение и использование учебного и внеурочного времени.

На основании проведенных А.А. Реаном исследований, где были уточнены четыре основных признака педагогической модели (системность или способность модели представить некую систему

мысленно или материально; способность модели отражать объект исследования; способность модели замещать объект исследования; способность модели предоставлять новую информацию об объекте) [11] мы считаем возможным используя основные признаки и принципы сконструировать модель формирования профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) Росгвардии в процессе повышения квалификации.

Модель формирования профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) Росгвардии в процессе повышения квалификации должна содержать в себе не только статичные компоненты, описывающие, словно скелет ее строение, обязательным ее компонентом являются функциональные и процессуальные компоненты, позволяющие с одной стороны вскрыть динамику реального функционирования процесса формирования профессионально-важных качеств, с другой стороны выявить и определить необходимые алгоритмы, которые будут эффективно внедрить в действующую педагогическую систему повышения квалификации в военных институтах.

Помимо вышеназванной задачи при конструировании модели нам необходимо определить ее методологические и нормативные правовые основания, установить в каких условиях происходит процесс повышения квалификации, описать ее содержательные и прогностические компоненты и возможности.

Кроме того процесс моделирования будет неэффективным если мы не изучим субъектный состав модели который представлен с одной стороны совокупностью субъектов формирующих профессиональные качества в процессе повышения квалификации, с другой субъектный состав тех, у кого требуемые профессиональные качества формируются.

Модель формирования профессиональных качеств в процессе дополнительного профессионального образования можно представить следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Модель формирования профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) в процессе повышения квалификации.

Для более точного и эффективного исследования спроектированной нами модели формирова-

ния профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) в процессе повышения квалификации рассмотрим некоторые, на наш взгляд одних из основных ее компонентов.

Строение целевого компонента модели формирования профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) в процессе повышения квалификации можно представить в следующем виде:

- педагогические условия;
- педагогическая модель формирования профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) в процессе повышения квалификации;
- применяемые педагогические технологии.

Методологический компонент, который выступает с одной стороны, как деятельностная платформа (руководство к действию) по осуществлению теоретического и эмпирического исследования, с другой выступает основанием для всей работы в методологическом, теоретическом и деятельностном смысле, а также предоставляет информацию о том, какие методологические подходы применять педагогическому составу при реализации разработанной нами модели.

Нормативный правовой компонент содержит в себе необходимую информацию о законодательных основаниях осуществления образовательной деятельности по повышению квалификации военнослужащих (сотрудников) и то какая есть в Российской Федерации, на уровне Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации имеются нормативная база по осуществлению данной деятельности. Схематически методологический компонент модели формирования профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) в процессе повышения квалификации, выглядит следующим образом (рис. 2).

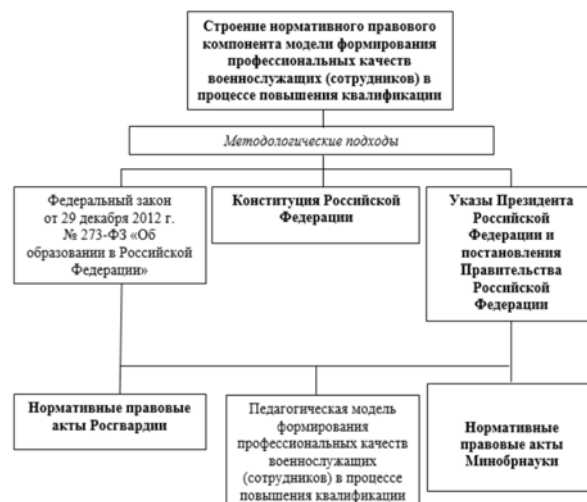


Рис. 2. Строение методологического компонента модели формирования профессиональных качеств военнослужащих (сотрудников) в процессе повышения квалификации

Таким образом, в учебном процессе, моделирование позволяет решать многие и весьма существенные задачи: анализировать систему учебного процесса по частям, элементам; отбирать, обоб-

щать и оценивать учебный материал; уточнять методы, формы и приемы учебной работы; использовать разнообразные средства обучения, в том числе технические; проверять критерии истинности и необъективности оценки, моделировать ситуации профессионального общения. А также процесс моделирования является удобным, доступным, обладающим широкими возможностями и средством повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Бурков В.Н., Коргин Н. А., Новиков Д. А. Введение в теорию управления организационными системами: Учебник / Под ред. Д. А. Новикова. – М.: Либроком, 2009. 264 с.

2. Вайдлих В. Социодинамика: системный подход к математическому моделированию в социальных науках. – М.: URSS, 2005. 480 с.

3. Верзилин Д.Н., Шаныгин С.И. Управление целевыми процессами в организационном моделировании социальных систем / Д.Н. Верзилин, С.И. Шаныгин // Экономика и управление. 2011. № 9 (71). С. 79-83.

4. Золотухина И.П. К вопросу о педагогическом моделировании здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения / И.П. Золотухина // Совет ректоров. – 2013. № 6. – С. 73-76.

5. Концепция единой системы математических моделей. – М.: МО СССР, 1987. 210 с.

6. Костогрызов А.И., Нистратов Г.А. Применение математического моделирования для анализа и рационального управления процессами при создании и функционировании сложных систем / А.И. Костогрызов, Г.А. Нистратов // Телекоммуникации и информатизация образования. 2006. № 2. – С. 32-54.

7. Лодатко Е.А. Когнитивные метафоры и кластеризация в педагогическом моделировании / Е.А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). – С. 146-150.

8. Москвин Б.В. Принятие решений в сложных технических системах. – СПб.: ВКА им. А. Ф. Можайского, 2004. – 148 с.

9. Наумов П.Ю. Изучение проблем, влияющих на образовательный процесс в ВОУ ВПО ВВ МВД России (опыт авторского анализа) [Текст]: Монография / П.Ю. Наумов, Д.Е. Матвеев, А.В. Вальков, А.А. Дьячков. - Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2012.- 128с.

10. Поспелов Д.А., Пушкин В.Н. Мышление и автоматы. – М.: Изд-во «Советское радио», 1972. – 224 с.

11. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб., 2005.

12. Самарский А.А. Математическое моделирование: Идеи. Методы. Примеры. / А.А. Самарский, А.П. Михайлов. – Изд. 2-е, испр. – М.: Физматлит, 2005.– 320 с.

13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

14. Форрестер, Дж. Основы кибернетики предприятия / Дж. Форрестер. – М.: Прогресс, 1971. – 340 с.

15. Шаныгин С. И. Стратегическое управление организацией: теоретико-методологический подход. – СПб.: Наука, 2011. 187 с.

The model of formation of professional qualities of military personnel and employees of national guard troops of the Russian Federation in the system of training

Mazurin A.E., Korotkikh D.E., Shabanov A.G.

Novosibirsk military Institute n.a. General of the army I. K. Yakovlev of national guard troops of the Russian Federation

This article describes the basic approaches in the development of a model of formation of professionally important qualities of soldiers and employees of the national guard of the Russian Federation. The sequence of modeling the process of formation of professional qualities is revealed. The urgency of modeling the process of formation of professional qualities as the key to the success of training programs is substantiated.

Keywords: national guard, professional qualities, officer of national modeling.

References

1. Burkov V.N., Korgin N. A., Novikov D. A. Introduction to the theory of management of organizational systems: Textbook / Ed. D.A. Novikova. - M.: Librokom, 2009. 264 p.
2. Vaidlich V. Sociodynamics: a systematic approach to mathematical modeling in the social sciences. - M.: URSS, 2005. 480 p.
3. Verzhilin D.N., Shanygin S.I. Management of target processes in the organizational modeling of social systems / D.N. Verzhilin, S.I. Shanygin // Economics and Management. 2011. № 9 (71). Pp. 79-83.
4. Zolotukhina I.P. On the issue of pedagogical modeling of the health-saving space of an educational institution / I.P. Zolotukhina // Council of Rectors. - 2013. № 6. - p. 73-76.
5. The concept of a unified system of mathematical models. - M.: MO USSR, 1987. 210 p.
6. Kostogryzov A.I., Nistratov G.A. The use of mathematical modeling for the analysis and rational management of processes in the creation and functioning of complex systems / A.I. Kostogryzov, G.A. Nistratov // Telecommunications and informatization of education. 2006. № 2. - p. 32-54.
7. Lodatko E.A. Cognitive metaphors and clustering in pedagogical modeling / Ye.A. Lodatko // Vector science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. 2013. № 3 (14). - p. 146-150.
8. Moskvina B.V. Decision making in complex technical systems. - SPb.: VKA them. A.F. Mozhaisky, 2004. - 148 p.
9. Naumov P.Yu. Study of the problems affecting the educational process in HEI HPE VV MIA of Russia (the experience of the author's analysis) [Text]: Monograph / P.Yu. Naumov, D.E. Matveev, A.V. Valkov, A.A. Dyachkov. - Saint-Louis, MO: Publishing House "Science & Innovation Center", 2012.- 128s.
10. Pospelov D.A., Pushkin V.N. Thinking and automata. - M.: Publishing house "Soviet Radio", 1972. - 224 p.
11. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. Psychology and pedagogy. SPb., 2005.
12. Samara A.A. Mathematical Modeling: Ideas. Methods Examples / A.A. Samara, A.P. Mikhailov. - Ed. 2nd, rev. - M.: Fizmatlit, 2005.– 320 p.
13. Philosophical dictionary / ed. I.T. Frolov. - 5th ed. - M.: Politizdat, 1987. - 590 p.
14. Forrester, J. Basics of enterprise cybernetics / J. Forrester. - M.: Progress, 1971. - 340 p.
15. Shanygin S. I. Strategic management of organization: theoretical and methodological approach. - SPb.: Science, 2011. 187 p.

Развитие музыкального сознания будущего педагога-музыканта на основе вокального интонирования

Левина Ирма Рашитовна;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкального образования и хореографического искусства ФГОУ ВО Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, irma_levina@mail.ru

Яппарова Дамира Мингалиевна

старший преподаватель кафедры музыкального образования и хореографического искусства, ФГОУ ВО Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, dammi@inbox.ru

В статье рассмотрена проблема развития музыкального сознания будущего педагога-музыканта на основе вокального интонирования. Современное педагогическое образование в высшем звене можно рассматривать не только как процесс, необходимого для определения индивидуальных траекторий будущего педагога-музыканта, которое становится важным результатом профессиональной подготовки педагога-музыканта, но и как социальное явление, существующее в современном обществе, как сферу музыкальной жизни, феномен определенной трансляции традиционных музыкальных ценностей. В статье описаны основные составляющие музыкально-педагогического образования в высшей школе и обоснована роль музыкального сознания в структуре личности педагога-музыканта.

Авторами представлены технологии и методы развития музыкального сознания на основе вокального интонирования. На занятиях вокальной подготовки будущие педагоги-музыканты получают навыки вокальной исполнительской деятельности, вокальной техники, изучают основные принципы и приёмами правильного звукообразования, использования дыхания, артикуляционного аппарата, резонаторов, что в совокупности обеспечивает формирование голоса как рабочего инструмента человека. От того, насколько студент ярко и убедительно может передать образы исполняемых произведений и воплотить их в вокальном звучании, зависит развитие его музыкального сознания, а в последствие и успех его будущей профессиональной педагогической деятельности. При этом студенты знакомятся с различными стилями и музыкальными произведениями разных эпох в области вокального искусства. Все это становится необходимой платформой музыкального сознания будущего педагога-музыканта.

Ключевые слова: музыкальное сознание, будущий педагог-музыкант, вокальное интонирование.

Музыкально-педагогическое образование сегодня важный инструмент развития личностных, творческих и индивидуальных особенностей будущего педагога. Оттого как будет выстроена система взаимодействия, общения и поддержки при выработке тех или иных компетенций во многом и зависит дальнейшая «профессиональная» судьба педагога-музыканта. «Сегодня в динамично изменяющихся приоритетах развития жизни человека современное российское образование, в том числе и музыкальное, должно отвечать существующим обновленным позициям современной жизни и стать многокультурным, активно влияющим на включение обучаемого в современную поликультурную среду единого культурного и образовательного пространства страны» [1, с. 181].

Современное педагогическое образование в высшем звене можно рассматривать не только как процесс, необходимого для определения индивидуальных траекторий будущего педагога-музыканта, которое становится важным результатом профессиональной подготовки педагога-музыканта, но и как социальное явление, существующее в современном обществе, как сферу музыкальной жизни, феномен определенной трансляции традиционных музыкальных ценностей, объединяющий профессионалов для сохранения этих ценностных ориентиров. «Профессиональный уровень искусства, как пишет И.Р.Левина, определяет ряд факторов, обуславливающих его социальную эффективность: содержание обучения; кадровый потенциал, профессиональное мастерство специалистов; активные технологии и методы обучения, нацеленные на развитие познавательной активности личности, полное удовлетворение потребностей современного общества [2, с.88].

Опираясь на исследование Г.И. Герасимовой, можно определить культурное и социальное в музыкальном образовании как своеобразные полюса единого пространства, понимание которых достигается только в общем социокультурном процессе. Причем, по ее мнению, «социальное» преломляется через субъекта деятельности, а «культурное» – посредством сферы, определяющей качество этой деятельности» [цит. по 3, с.90], в нашем случае это не только система вузовского музыкально-педагогического образования, но и деятельность педагога-музыканта в широком социальном кон-

тексте. При этом особую роль приобретает категория «музыкального сознания» педагога-музыканта, которое является отражением внутреннего мира личности, определяющего его «музыкальную реальность». Развитое музыкальное сознание будущего педагога-музыканта, отражает принадлежность индивида к окружающему миру, индивидуальной и общественной интонационной системы, которое проявляется в эмоциональной составляющей человека. А.В.Торопова пишет, что «категория музыкального сознания, представляет собой некий особый вид сознания человека, который может быть определён как самый высокий уровень интеграции психики в экспрессии переживаний с помощью интонационной знаковой языковой системы [4, с. 142].

А.В. Торопова обосновывает специфику музыкального сознания через развитие интонирующего сознания [там же, с.144]. Интонирование как ведущая антропологическая функция музыкального сознания, по мнению исследователя, отвечает за «запечатление и сохранение в звуковом символе жизненнозначимых переживаний, сама же интонационно-символическая деятельность может считаться орудием воспроизведения достигнутого и возделывания возможного в развитии человеческого в человеке» [5].

То есть, развитие музыкального сознания будущего педагога-музыканта становится на сегодняшний день одной из ведущих задач в его подготовке в системе высшего педагогического образования. На наш взгляд, это одна из составляющих основ профессионализма педагога-музыканта.

Развитие музыкального сознания будущего педагога-музыканта через интонирование возможно на занятиях вокальной подготовки, которое входит в обязательную часть предметной подготовки будущего учителя музыки. Данная дисциплина предназначена для освоения будущими педагогами-музыкантами навыков вокальной исполнительской деятельности, знакомства с различными стилями и музыкальными произведениями разных эпох в области вокального искусства. От того, насколько студент овладеет навыками вокальной техники, насколько ярко и убедительно сможет передать образы исполняемых произведений и воплотить их в вокальном звучании, зависит развитие его музыкального сознания, а в последствие и успех его будущей профессиональной педагогической деятельности. При этом на занятиях происходит овладение основными принципами и приемами правильного звукообразования, использования дыхания, артикуляционного аппарата, резонаторов, что в совокупности обеспечивает формирование голоса как рабочего инструмента человека, а все это становится необходимой платформой музыкального сознания будущего педагога-музыканта.

Певческий голос это инструмент личностного интонирования, в академической манере он отличается красотой тембра, звонкостью и округлостью гласных, ровностью диапазона, широкими динами-

ческими возможностями, льющимся характером [6, с.45]. Эталонное звучание голоса также предполагает чистую интонацию, отчетливую дикцию, отсутствие форсировки.

Развитие музыкального сознания будущего педагога-музыканта предполагает привитие осознанного отношения к жанрам эстрадного, народного (фольклорного), джазового и академического исполнительства с точки зрения понимания принципов в технологии интонирования, стилистических особенностей различных вокальных жанров. Например, арии из опер Вагнера, Верди сильно отличаются от песен Шуберта в камерном варианте. Песни Векерлена нельзя исполнять оперным посылом веристских певцов. И, тем не менее, есть определенные узнаваемые применяемые черты. Однако, стилистические особенности различных вокальных жанров возможно голосом передать тогда, когда у исполнителя уже выработаны певческие звуковые ощущения, резонирующий, вертикально направленный, воздушный «столб», ощущения высокой позиции звука, которые придают полетность [7]. Незрелость музыкального сознания начинающего вокалиста (а нашем случае будущего педагога) проявляется в том, что студенту нелегко понять, почему с произведением певческого тона происходит не напряжение голосового аппарата, а релаксация. Поэтому, чем он больше «старается дать силу», тем больше зажимается. От этих усилий теряется распевность, вокальность речи.

Понятие «вокальная техника» включает понятие певческого дыхания и опоры, голосообразования и голосоведения академического типа, ясной певческой артикуляции (специфической формы певческих гласных и четкой дикции), выработки резонаторных ощущений, точной высокой вокальной позиции, ровности и единства тембрового и динамического звучания на всем диапазоне голоса (представления о головном и грудном резонировании голоса). Как пишет Н.М.Малышева, «овладение вокальной техникой, требующее длительного времени, большой постепенности, труда, выдержки, терпения, предполагает умение осознанно пользоваться головным и грудным регистрами, а также выработку певческой кантилены и вокально-аналитического слуха» [8, с.41].

Академическое исполнительство связано с системой *appoggio* – это устойчивое равновесие. Оно не допускает никакого напряжения или чрезмерных перекосов в работе мышц. Роль диафрагмы в этой «голосовой борьбе» и равновесии велика, потому что это самая большая дыхательная мышца тела и, как показали эксперименты, главная мышца, регулирующая небольшой, слабый поток воздуха из лёгких, благодаря которому возможно пение. Вот поэтому часто просят поддерживать (*support*) звук – несомненно, выражение неправильное, но основанное на чрезвычайно важной роли, которую диафрагма играет в пении. Выпячивание подложечной зоны во время вдоха означает, что диафрагма активна.

Когда говорим о пении в речевой позиции –

«речевого интонирования», характерной эстрадной манере пения, надо понимать, что речевая и вокальная постановка голоса имеет свои особенности. Необходимо очень внимательно относиться к выработке речевого звучания, ведь пение строится на гласном звуке, а для речи очень важны согласные - это структура слова, его ясность [9]. А самое важное в том, что управление речевым и певческим голосом происходит из различных отделов центральной нервной системы. Левое полушарие мозга отвечает за речь, слова, работу артикуляционного аппарата, голосовых складок, т.е. за внешнее выражение мысли. А интонации, выразительность в выражении музыкального произведения, инициативу и творчество контролирует правое полушарие. Таким образом, доминируют разные полушария головного мозга.

При обучении народному пению – «народному интонированию» нужно учитывать и современные приемы, способы исполнения народных песен: высокая певческая позиция; округление звука; единая манера звукообразования; подвижность артикуляционного аппарата; мягкая атака звука; также и специфичные: открытая манера голосообразования, речевая артикуляция.

Необходимо помнить, что представитель того или иного народа невольно вносит в свою речь очевидные интонации родного языка, привычные для него способы образования отдельных звуков и их сочетаний, что является некоей особенностью «общественного музыкального сознания» человека. Например, у студентов башкирской национальности сразу проявляются характерные особенности произнесения, они пронизывают их речь и передаются и в вокальном исполнении. Сингармонизм, который присущ для всех башкирских народных песен, мы используем как определенное свойство языка, а опору на интонации фольклора своего народа для развития вокально-технических и исполнительских навыков [10].

Развитие музыкального сознания при работе над культурой вокального исполнительства обеспечивает у будущих педагогов-музыкантов формирование эстетически приемлемого тембра, овладение приемами исполнения различных стилей и жанров вокальной музыки и развитие умений и навыков эмоционально наполненного, выразительного исполнения, творческой интерпретации произведений, что, несомненно, способствует расширению возможностей профессионального роста и личностного развития.

Таким образом, музыкально-педагогическое образование высшего звена становится для нас и наших воспитанников социокультурным феноменом, выступающим как результат трансляции социокультурного опыта через освоение главных составляющих музыкального сознания индивида.

Литература

1. Политаева Т.И., Левина И.Р. Педагогический потенциал музыкального искусства в поликультурной образовательной среде региона [Текст] / Т.И.Политаева, И.Р.Левина //

Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – с. 180-188.

2. Левина И. Р. Компетентность будущего учителя музыки [Текст] / И.Р.Левина. – Уфа, 2005. – 144 с.

3. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. – СПб.: СПГУП, 1997. – 262 с. – с.90.

4. Торопова, А. В. Музыка как интонированная идентичность на пересечении четырех внешних реалий бытия и развития личности [Текст] / А.В.Торопова // Развитие личности. – 2017. – № 4.– С. 142 – 154.

5. Торопова, А. В. Феноменология интонирующей функции музыкально-языкового сознания [Текст] / А.В. Торопова.– Дисс. докт.псих.наук – М., 2017. – 379 с.

6. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики. [Текст] / Л.Б.Дмитриев.– М.: Музыка, 2012.– 368 с.

7. Луканин, И.В. Обучение и воспитание молодого певца [Текст] / И.В.Луканин.– Ленинград, «Музыка», 1977.– 81 с.

8. Малышева, Н.М. О пении [Текст] / Н.М.Малышева.– М.: Композитор, 1992. – 135 с.

9. Назаренко, И.К. Искусство пения [Текст] / И.К.Назаренко.– М., Музгиз, 1963.– 520 с.

10. Шамина Л.В. Школа народного пения [Текст] / Л. В. Шамина.– М.: Моск. гос. фольклор. центр «Рус. Песня», 1997. - 86 с.

The development of the musical consciousness of the future teacher-musician based on vocal intonation

Levina I.R., Yapparova D.M.

Bashkir State Pedagogical University M. Akmulla

The article considers the problem of the development of the musical consciousness of the future teacher-musician on the basis of vocal intonation. Modern pedagogical education at the highest level can be viewed not only as a process necessary to determine the individual trajectories of a future teacher-musician, which becomes an important result of the teacher's musician's professional training, but also as a social phenomenon existing in modern society, as a sphere of musical life, a phenomenon a certain broadcast of traditional musical values

The article describes the main components of music and pedagogical education in higher education and substantiates the role of musical consciousness in the personality structure of a teacher-musician.

The authors present technologies and methods for the development of musical consciousness based on vocal intonation. At vocal training classes, future music teachers get skills in vocal performing activities, vocal techniques, learn the basic principles and techniques of correct sound formation, use of breathing, articulation apparatus, resonators, which together form the formation of a voice as a working instrument of a person. The development of his musical consciousness and, as a result, the success of his future professional pedagogical activity depends on how brightly and convincingly a student can convey the images of the performed works and translate them into vocal sound. At the same time, students get acquainted with various styles and musical works of different eras in the field of vocal art. All this becomes a necessary platform for the musical consciousness of the future teacher-musician.

Key words: musical consciousness, future teacher-musician, vocal intonation.

References

1. Politayeva T.I., Levina I.R. Pedagogical potential of musical art in a multicultural educational environment of the region [Text] / T.I.Politayeva, I.R.Levina // Modern problems of science and education. - 2017. - № 2. - p. 180-188.

2. Levina I. R. Competence of the future music teacher [Text] / I.R. Levin. - Ufa, 2005. - 144 p.

3. Markov A.P., Birzhenyuk G.M. Fundamentals of socio-cultural design. - SPb.: SPGUP, 1997. - 262 p. - p.90.
4. Toropova, A.V. Music as an intonated identity at the intersection of four external realities of being and personal development [Text] / A.V. Toropova // Personality development. - 2017. - № 4. - P. 142 - 154.
5. Toropova, A. V. Phenomenology of the intonating function of musical-linguistic consciousness [Text] / A.V. Toropova. - Diss. Doctor of Psychology - M., 2017. - 379 p.
6. Dmitriev, LB Fundamentals of vocal techniques. [Text] / L.B.Dmitriev.- M.: Music, 2012.- 368 p.
7. Lukanin, I.V. Training and education of a young singer [Text] / I.V. Lukanin.- Leningrad, "Music", 1977.- 81 p.
8. Malysheva, N.M. About singing [Text] / NMMalysheva.- M.: Composer, 1992. - 135 p.
9. Nazarenko, I.K. The art of singing [Text] / IK Nazarenko. -M., Muzgiz, 1963.- 520 p.
10. Shamina L.V. School of folk singing [Text] / L. V. Shamina. - Moscow: Mosk. state folklore. center "Rus. Song, 1997. - 86 p.

Модель преподавателя для инновационного инженерного образования в идеологии CDIO

Осипова Светлана Ивановна

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

Гафурова Наталия Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», gafurnv@yandex.ru

Шубкина Ольга Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», shubkinaoy@mail.ru

Инновационные процессы в инженерном образовании в контексте повышения качества определяют проблему его кадрового обеспечения. Фиксируется противоречие между требованиями к преподавателю для инновационного инженерного образования, обусловленные введением профессионального стандарта преподавателя, Всемирной инициативы CDIO, концепции системных изменений и недостаточной развитостью необходимых компетенций преподавателя для осуществления профессиональной деятельности в новых условиях. Обозначенное противоречие ставит задачу разработки модели преподавателя для инновационного инженерного образования как теоретико-содержательной основы его практического изменения. Методология исследования представлена полипарадигмальным подходом, включающим использование системного подхода к организации процесса подготовки преподавателя в его функциональном и личностном аспектах; деятельностно-компетентного подхода, представляющего преподавателя как развивающегося, действующего, рефлексизирующего субъекта профессиональной деятельности. Используются методы: теоретические – анализ профессионального стандарта педагога и стандартов CDIO, Федерального государственного образовательного стандарта для выявления новых требований к преподавателю; практические – метод экспертных оценок для выявления ведущих принципов и индикаторов сформированности базовых компетенций преподавателей инновационного инженерного образования; анкетирование преподавателей на предмет исследования педагогических дефицитов для инновационной деятельности. Обоснован выбор прагматической модели как соответствующей целям исследования. Разработана функциональная модель преподавателя инновационного инженерного образования как системное единство универсальных, базовых и специальных компетенций. Дано их содержательное наполнение. Представлены индикаторы (как видимые, объективные действия) сформированности компетенций инновационного инженерного образования в соответствии с принципами Концепции системных изменений в многоуровневом инженерном образовании в Сибирском федеральном университете. Ключевые слова: модель, преподаватель инновационного инженерного образования, Всемирная инициатива CDIO.

Введение

Проблема повышения качества инженерного образования остается актуальной и в настоящее время. Современный подход к решению этой проблемы предложен Всемирной инициативой CDIO [1]. Повышение уровня педагогических компетенций преподавателей технических дисциплин предложено IJEP [2]. Реализация идеологии международной инициативы CDIO, определяющей новую стратегию инженерного образования, ориентированную на повышение его качества требует соответствующего ресурсного обеспечения, в первую очередь кадрового. Общие вопросы подготовки кадров для высшей школы в рамках реализации компетентностного подхода обсуждаются в исследованиях В. Медведева, Ю. Татура [3], проблеме повышения психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза посвящены исследования Л.Ф. Красинской [4], подготовка преподавателя для дистанционного образования представлена в работах Т.В. Громовой [5]. Системный подход к построению процесса повышения квалификации преподавателя вуза заявлен в исследованиях Л.Н. Макаровой, и И.А. Шаршова, И.В. Коваленко [6; 7]. В тоже время новые ориентиры подготовки инженеров определяют необходимость переосмысления инженерного образования, внедрения в образовательный процесс реальной инженерной практики, развития в студентах способностей и готовности планировать, проектировать, производить и применять сложные инженерные системы, применяя принципы устойчивого развития. Указанные ориентиры меняют запрос на педагогические кадры, которые реализуют в СФУ идеологию CDIO [8; 9].

Разработка модели преподавателя для инновационной образовательной деятельности рассматривается в контексте использования моделирования как универсального метода научного познания не только для изучения действительности, но и для проектирования пока еще не существующих процессов и явлений.

Опираясь на методологические принципы соответствия модели целям исследования, определим тип разрабатываемой модели как прагматический, моделирующий проектируемый объект. Это согласуется с мнением В.П. Зинченко, который отмечает, что «образование должно обладать не только предвидением, но и быть институтом будущего» [10].

Естественно, что разрабатываемая модель упрощенно отображает оригинал через отображение главных, существенных черт, связей и согласована с культурной средой. В данном случае культурная среда разрабатываемой модели определяется факторами, в совокупности и единстве влияющими на образование. К таким факторам в первую очередь относятся глобализационные процессы, динамизм всех сторон жизнедеятельности человечества, тотальная информатизация.

Глобализация детерминирует уровень требований к современному образованию, в том числе к его кадровому обеспечению в соответствии с международными стандартами, что позволяет признать целесообразность ориентации в разработке модели преподавателя для инновационной деятельности на Всемирную инициативу CDIO.

Современный человек сталкивается с возрастающей сложностью и динамичностью жизненных и производственных ситуаций. Образование должно подготовить человека к функционированию в сложных динамичных условиях, к решению новых проблем в незнакомых ситуациях. Образование должно предъявить обучающимся то, с чем они могут столкнуться в будущем, а так же сформировать у них компетенции, пригодные для использования в решении любых задач и называемые универсальными компетенциями.

Многовариантность и открытость мира, состояние которого определяется новым этапом цивилизационного развития, информатизация всех сторон жизнедеятельности человечества адекватно отражается на образовании, переводя его на качественно новый уровень.

Сказанное позволяет ставить проблему пересмотра смысла и содержания образования, ориентированного на развитие личности, способной решать задачи в условиях неопределенности.

Федеральные государственные образовательные стандарты, их частая смена в соответствии с процессами развития образования и потребностями производства определяют необходимость смены учебно-дисциплинарной, технократической, зуновской парадигмы на ценностно-смыслообразовательную, определяющую процесс развития человека в образовании посредством освоения и присвоения нового социального опыта в продуктивных образовательных практиках. Процесс развития человека в соответствии с его потребностью в самообразовании и саморазвитии называют антропологической миссией образования (В. И. Слободчиков), вариативным развивающим обучением (А. Г. Асмолов), опережающим образованием (А. Д. Урсул) [14; 15; 16]. Подготовку человека в образовании к решению ещё не сформулированных проблем на основе сформированности у него преобразующего интеллекта действительно носит опережающий характер.

Целью исследования является обоснование и разработка прагматической модели преподавателя инновационного инженерного образования как теоретико-содержательной основы его практического изменения.

Материалы и методы

Методология исследования базируется на полипарадигмальном подходе, представляющим собой непротиворечивое применение системного и деятельностно-компетентностного подходов на разных этапах исследования.

Использованы методы теоретического анализа профессионального стандарта педагога для определения их трудовых функций, определения индикаторов их достижения на основе ведущих принципов концепции системных изменений в многоуровневом инженерном образовании (согласованность в целевом, содержательно-технологическом, структурно-организационном и критериально-диагностическом аспектах; открытость к внешней среде и сетевому взаимодействию; практико-профессиональная направленность; студентоцентрированность; опережающее обучение; приоритет процессуальных технологий и проектной деятельности; ориентация на образовательный продукт в виде кластера компетенций выпускника, удовлетворяющего синтезированным требованиям ФГОС ВО, профессиональным стандартам, работодателям, стандартам CDIO; междисциплинарность; гармонизация фундаментального и практико-профессионального в содержании; критериально-диагностическая определенность образовательного результата).

Проведен анализ классов педагогических моделей для определения вида проектируемой модели преподавателя для инновационного инженерного образования. В качестве практических методов использовался метод анкетирования преподавателей по обнаружению их педагогических дефицитов для инновационной деятельности. Полученные результаты позволяли адаптировать подготовку преподавателей с учетом личностно-значимых целей.

Процесс реализации модели через развитие педагогических компетенций преподавателей оценивался внешними экспертами.

Результаты

1. Предложена структура компетентностной модели преподавателя инновационного инженерного образования, включающая кластеры универсальных, базовых и специальных компетенций.

2. Обосновано содержательное наполнение компонентного состава кластеров компетенций в соответствии с требованиями к трудовым функциям, предъявляемым профессиональным стандартом педагога, требованиям Всемирной инициативы CDIO и обеспечивающим формирование компетенций обучающихся по ФГОС ВО.

3. Разработаны разноуровневые программы развития компетенций преподавателя, модульная структура которых позволяет индивидуализировать процесс в соответствии с личностно-значимыми целями.

Обсуждение

Ориентирами для построения модели преподавателя инновационного инженерного образования являются:

- профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального

образования и дополнительного профессионального образования» [11];

- стандарты Всемирной инициативы CDIO [12];
- концепция системных изменений инженерного образования в контексте повышения качества образования [13].

При разработке модели преподавателя его профессиональная компетентность представляется как системное единство универсальных, базовых и специальных компетенций.

Универсальные компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности, обеспечивают успешность личности в динамичном мире. Базовые компетенции отражают специфику педагогической деятельности в контексте требований к ней на современном этапе развития цивилизации.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной области и сферы профессиональной деятельности и могут рассматриваться как реализации универсальных и базовых компетенций в области конкретной предметной области или сферы профессиональной деятельности (см. рис. 1).

Все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создают целостный образ специалиста, и, в конечном итоге, обеспечивает становление профессиональной компетентности преподавателя.

Опираясь на концепцию системных изменений инженерного образования в контексте повышения качества образования в рамках данного исследования перечень универсальных компетенций включает: коммуникативную (УК-1), информационную (УК-2), интеллектуальную (УК-3), рефлексивную (УК-4), управленческую (УК-5) компетенции, а также компетенцию управления собой (УК-6).

Коммуникативная компетентность (УК-1) – это динамическое интегративное профессионально значимое личностное качество преподавателя позволяющее осуществлять профессиональное взаимодействие при решении педагогических задач и ситуаций общения в рамках профессиональной деятельности, включающие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Информационная компетентность (УК-2) преподавателя представляет собой интегративное, динамическое личностное качество, определяющее его способность и готовый интегрировать информационные технологии в профессиональную деятельность для продуктивного решения педагогических задач, использовать мультимедиа-технологии в образовательном процессе, создавать педагогическое обеспечение и реализовать ДО.

Преподаватель, работающий в условиях императива изменчивости, не может быть транслятором непреложной истины, он должен принять объективную реальность, связанную с непредсказуемостью, неопределенностью, вариативность интерпретаций и многовариантности решений.

Особенностью *интеллектуальной компетенции (УК-3)* такого преподавателя является не толь-

ко развитое системное, креативное, логическое, проектное, тактическое и стратегическое мышление, но и, что особенно важно, развитое нелинейное мышление. Согласимся с А. А. Давиденко в понимании нелинейного мышления как способности преподавателя воспринимать мир и человека как открытые (самоорганизующиеся) системы, принимать конструктивную природу неустойчивости и проявлять готовность к многовариантным решениям [17].

Структура нелинейного мышления представляется через выраженную толерантность к неопределенности, гибкость и креативность, способность к профессиональной рефлексии.

Рефлексивная компетентность (УК-4) представляет собой динамическое личностное качество преподавателя, определяющее его способность к анализу процесса и результата собственной деятельности, к выделению личностных смыслов и содержания педагогической деятельности (Что делаю? Как делаю, с какой целью? Каков прогнозируемый результат?), продуктивных способов её осуществления и обеспечивающие корректировки деятельности, и соответствующее развитие компетентности, адекватную самооценку.

Управленческая компетентность преподавателя (УК-5) представляет собой динамическое, интегративное качество его личности, определяющее его способность и готовность осуществлять планирование образовательного процесса и его реализацию посредством постановки образовательных задач, мотивирование обучающихся на их решение, осуществление ситуационного руководства, контроль решения задач и мониторинг образовательных достижений, управление проектами, управление изменениями, осуществления наставничества, коучинга.

Компетенция управления собой (УК-6) раскрывается через способность и готовность управлять эмоциями, стрессом; планирование и целеполагание собственного развития; тайм-менеджмент; инициативность, настойчивость, энтузиазм; рефлексия собственного развития.

Для определения структуры кластера базовых компетенций преподавателя будем учитывать специфику педагогической деятельности и требований к ней на современном этапе, определенные профессиональным стандартом.

Перечень базовых компетенций в названных условиях представляется следующими компетенциями (табл. 1).

Таблица 1

БК-1	компетентность в создании педагогических условий для развития обучающихся по программам высшего образования (ВО);
БК-2	социально-педагогическая поддержка обучающихся в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии;
БК-3	предметная компетентность в области преподаваемой дисциплины и методики организации образовательного процесса;
БК-4	компетентность в сфере научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной деятельности по программам ВО;
БК-5	компетентность в разработке учебно-методического обеспечения реализации дисциплины или отдельных видов учебных занятий по программам ВО.

Специальные компетенции, связанные с предметной областью и сферой профессиональной деятельности, должны быть сформированы у преподавателя для выполнения функций в новых условиях профессиональной деятельности.

Специальные компетенции включают (табл. 2).

Таблица 2

СК-1	компетентность в целесообразном учете в образовательном процессе тенденций цивилизационного развития отрасли, конкретного предприятия;
СК-2	компетентность в организации проектной деятельности обучающихся по стратегическим и актуальным проблемам отрасли, предприятия;
СК-3	компетентность в исследовании специальных программных продуктов для решения проектных заданий.

Сказанное выше может быть представлено в виде компетентностной модели преподавателя CDIO (см. рис. 1).

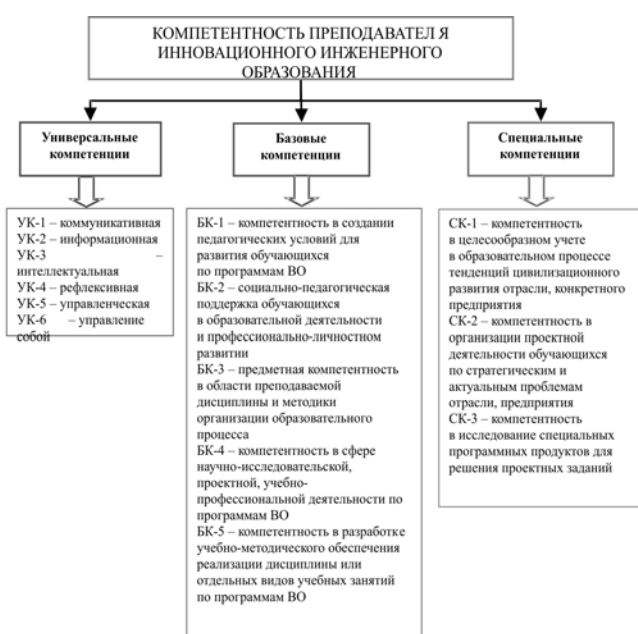


Рис. 1. Компетентностная модель преподавателя CDIO

Ниже представлены индикаторы (как видимые, объективные действия) сформированности базовых компетенций преподавателя инновационного инженерного образования в соответствии с принципом Концепции системных изменений в многоуровневом инженерном образовании (табл. 3).

Таблица 3

Наименование компетенции	Индикаторы	Ведущие принципы
БК-1. Компетентность в создании педагогических условий для развития обучающихся по программам ВО	- проявляет коммуникативные навыки, конфликтную компетентность педагога, организует команду студентов, развивает их soft skills, лидерство	- практико-профессиональная направленность; - студентоцентрированность; - опережающее обучение
БК-2. Социально-педагогическая поддержка обучающихся в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии	- использует базовые тренды развития образования; - ориентируется на законодательные акты РФ об образовании, использует локальные нормативные акты, регла-	- согласованность в целевом, содержательно-технологическом, структурно-организационном и критериально-диагностическом аспектах; - открытость к внешней

	ментирующие организацию образовательного процесса; - использует критерии качества инженерного образования в соответствии со стандартами CDIO при проектировании и оценке результатов образования	среде и сетевому взаимодействию
БК-3. Предметная компетентность в области преподаваемой дисциплины и методики организации образовательного процесса	- применяет современные образовательные технологии, в том числе электронное обучение и ДТО; - использует педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся	- согласованность в целевом, содержательно-технологическом, структурно-организационном и критериально-диагностическом аспектах; - опережающее обучение; - приоритет процессуальных технологий и проектной деятельности
БК-4. Компетентность в сфере научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной деятельности по программам ВО	- разрабатывает тематику проектных заданий на основе актуальных проблем развития отрасли с использованием опыта и результатов собственных научных исследований; - осуществляет руководство и консультирование обучающихся на всех этапах их проектной деятельности	- ориентация на образовательный продукт в виде кластера компетенций выпускника, удовлетворяющего требованиям ФГОС ВО, профессиональным стандартам, работодателям, стандартам CDIO; - согласованность в целевом, содержательно-технологическом, структурно-организационном и критериально-диагностическом аспектах; - открытость к внешней среде и сетевому взаимодействию; - практико-профессиональная направленность; - междисциплинарность; - гармонизация фундаментального и практико-профессионального в содержании; - критериально-диагностическая определенность образовательного результата
БК-5. Компетентность в разработке учебно-методического обеспечения реализации дисциплины или отдельных видов учебных занятий по программам ВО	- проектирует образовательный процесс в логике обратного дизайна, определяет результаты обучения в соответствии ФГОС ВО и Стандартов CDIO; - осуществляет планирование, контроль и оценку освоения обучающимися учебных курсов, дисциплин (модулей) в соответствии с требованиями ФГОС ВО и Стандартов Syllabus CDIO; - планирует, организует и контролирует СРС, разрабатывает учебно-методическое обеспечение учебных дисциплин, в том числе и СРС	- ориентация на образовательный продукт в виде кластера компетенций выпускника, удовлетворяющего требованиям ФГОС ВО, профессиональным стандартам, работодателям, стандартам CDIO; - согласованность в целевом, содержательно-технологическом, структурно-организационном и критериально-диагностическом аспектах; - открытость к внешней среде и сетевому взаимодействию; - практико-профессиональная направленность; - критериально-диагностическая определенность образовательного результата

Модель преподавателя, построенная в компетентностном подходе, раскрывающая функционал инновационного преподавателя инженерного образования должна быть дополнена естественным блоком, представляющим перечень личностных качеств преподавателя, обеспечивающих продуктивность образовательного процесса.

Выводы

Предложенная и обоснованная в статье модель преподавателя инновационного инженерного образования реализована в Сибирском федеральном университете в соответствии с концепцией системных изменений в многоуровневом инженерном образовании в контексте повышения его качества.

Несмотря на то, что представленное исследование относится к подготовке преподавателя для инновационного инженерного образования по направлению «Металлургия», его общетеоретический характер, методология и методы исследования могут быть использованы для решения аналогичных проблем в других направлениях инженерного образования при реализации идей Всемирной инициативы CDIO.

Литература

1. Berglund, A., Havtun, H., Jerbrant, A., Wingard, L., Andersson, M, Hedin, B., Kjellgren, B. (2017) The pedagogical developers' initiative – systematic shifts, serendipities, and setbacks. Proceedings of the International CDIO Conference, University of Calgary, Calgary, Canada, June 18-22, 2017, 65–77.

2. Gero, A. (2016) Development of Interdisciplinary Lessons Integrating Science and Engineering in Heterogeneous Teams: Education Students' Attitudes. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 6 (2), 59–64.

3. Медведев В.П., Татур Ю.Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. № 11. 2007. С. 46–56.

4. Красинская Л.Ф. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. Москва. 2011. 440 с.

5. Громова Т.В. Теория и технология подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08. Самара. 2011. 393 с.

6. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Компетентностно-развивающаяся модель повышения квалификации педагогических кадров // Образование и общество. 2011. № 4(69). С. 14–17.

7. Коваленко И.В. Система повышения квалификации преподавателей вуза в образовательном пространстве университета. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. С. 123–131.

8. Осипова С.И., Гафурова Н.В. Система повышения компетентности преподавателей, реализу-

ющих идеологию CDIO. Модернизация инженерного образования: российские традиции и современные инновации, сборник материалов международной научно-практической конференции. Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова. 2017. С. 269–278.

9. Осипова, С.И., Гафурова, Н.В., Дулинец Т.Г., Лях В.И., Феськова Е.В. Актуальные стратегии и тактики подготовки профессиональных кадров в вузе: монография /под общ. ред. С.И. Осиповой. Красноярск: СФУ, 2014. 156 с.

10. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания [Электронный ресурс]. Центр гуманитарных технологий. – 2012.03.02. Режим доступа <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6612>.

11. Профессиональный стандарт 01.004: Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н).

12. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнич. ун-та, 2011. – 17 с.

13. Концепция системных изменений в многоуровневом инженерном образовании в контексте повышения его качества / С.И. Осипова, Н.В. Гафурова, А.Д. Арнаутов, Т.П. Бугаева, В.И. Лях, О.Ю. Шубкина. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2018. – 49 с.

14. Слабодчиков В.И. Антропология образования: её возможность и действительность // Психология обучения. 2007. – № 1. – С. 3-10.

15. Асмолов А.Г. Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире // М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральный ин-т развития образования. – 2-е изд., значительно доп. – М: ФИРО, 2012. – 87 с.

16. Урсул А.Д. Концепция опережающего образования / Alma mater. Вестник высшей школы : журнал. – 2006. – № 7. – С. 28-33.

17. Давыденко А.А. Психолого-педагогические условия развития нелинейного мышления учителя: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07, Кемеровский гос. ун-т. – Кемерово. 2016. – 23 с.

Teaching model for innovative engineering education in the CDIO ideology

Osipova S.I., Gafurova N.V., Shubkina O.Y.

Siberian Federal University

Innovative processes in engineering education in the context of quality improvement identify the problem of teaching staff. The contradiction between the requirements for the educators for innovative engineering education specified by the teacher's professional standard, the Worldwide CDIO Initiative, the concept of system changes, and the insufficient development of teaching competencies for carrying out professional activities in the new educational environment. The indicated contradiction sets the task of developing a teaching model for innovative engineering education as a theoretical and substantive basis for its practical change. The research methodology is proposed by the polyparadigmatic approach, which includes the use of a systematic approach to organizing the process of teachers' training

in its functional and personal aspects; activity-competence approach, representing the teacher as a developing, acting, reflective professional. The following methods have been used: theoretical – analysis of the professional standard of a teacher and CDIO standards, the Federal State Educational Standard to identify new requirements for a teacher; practical – a method of expert assessments to identify the leading principles and indicators of the formation of basic competencies of teachers of innovative engineering education; survey of teachers for the study of pedagogical gaps. The choice of a pragmatic model as relevant to the objectives of the study is substantiated. A functional model of a teacher of innovative engineering education as a systemic unity of universal, basic and special competencies has been developed and filled with content. The indicators of the formation of competences of innovative engineering education in accordance with the principles of the Concept of system changes in multi-level engineering education at the Siberian Federal University are presented (as visible, objective actions).

Key words: a model, a teacher of innovative engineering education, Worldwide CDIO Initiative.

References

- Berglund, A., Havtun, H., Jerbrant, A., Wingard, L., Andersson, M., Hedin, B., Kjellgren, B. (2017) The pedagogical developers' initiative - systematic shifts, serendipities, and setbacks. Proceedings of the International CDIO Conference, University of Calgary, Calgary, Canada, June 18-22, 2017, 65–77.
- Gero, A. (2016) Development of Interdisciplinary Lessons. International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP), 6 (2), 59–64.
- Medvedev V.P., Tatur Yu.G. Higher education teacher training: a competence approach // Higher education in Russia. № 11. 2007. p. 46–56.
- Krasinskaya L.F. Formation of psychological and pedagogical competence of the teacher of a technical college in the system of additional vocational education: dissertation ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.08. Moscow. 2011. 440 s.
- Gromova T.V. Theory and technology of preparation of teachers of high school for activity in system of remote training: the dissertation ... The doctor of pedagogical sciences: 13.00.08. Samara. 2011. 393 p.
- Makarova L.N., Sharshov I.A. Competence-developing model of professional development of teaching staff // Education and society. 2011. № 4 (69). P. 14–17.
- Kovalenko I.V. The system of advanced training for university teachers in the educational space of the university. News of Tula State University. Humanitarian sciences. 2013. pp. 123–131.
- Osipova S.I., Gafurova N.V. The system of increasing the competence of teachers implementing the ideology of CDIO. Modernization of engineering education: Russian traditions and modern innovations, a collection of materials of the international scientific-practical conference. Northeastern Federal University named after M.K. Ammosova. 2017. pp. 269–278.
- Osipova, S.I., Gafurova, N.V., Dulinets T.G., Lyakh V.I., Feskova E.V. Actual strategies and tactics of training professional staff at a higher educational institution: a monograph / ed. ed. S.I. Osipova. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2014. 156 p.
- Zinchenko V.P. Values in the structure of consciousness [Electronic resource]. Center for Humanities. - 2012.03.02. Access mode <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6612>.
- Professional standard 01.004: Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education (order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated September 8, 2015 No. 608n).
- Worldwide CDIO Initiative. Standards: information and methodical publication / Per. from English and ed. A.I. Chuchalina, TS Petrovskoy, E.S. Kulyukin; Tomsk Polytechnic University. - Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnic University, 2011. - 17 p.
- The concept of systemic changes in multi-level engineering education in the context of improving its quality / S.I. Osipova, N.V. Gafurova, A.D. Arnautov, T.P. Bugaeva, V.I. Lyakh, O. Yu. Shubkin. - Krasnoyarsk: Sib. feder. Univ., 2018. - 49 p.
- Slabodchikov V.I. The anthropology of education: its possibility and reality // Psychology of learning. 2007. - № 1. - p. 3-10.
- Asmolov A.G. What do I think about children: education and upbringing in a changing world // M-in Education and Science of the Russian Federation, Federal Institute for Educational Development. - 2nd ed., Significantly add. - M: FIRO, 2012. - 87 p.
- Ursul A.D. The concept of advanced education / Alma mater. High School Bulletin: Journal. - 2006. - № 7. - p. 28-33.
- Davydenko A.A. Psychological and pedagogical conditions for the development of non-linear thinking of a teacher: author. dis. ... Cand. psycho. Sciences: 19.00.07, Kemerovo gos. un-t - Kemerovo. 2016. - 23 p.

Формирование субъектной позиции курсантов в процессе их подготовки к международному взаимодействию

Передерий Оксана Сергеевна,

аспирант кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, olivia24@mail.ru

В статье идёт речь о составляющих субъектной позиции личности с акцентом на профессиональной субъектной позиции курсантов. Подчёркивается значимость формирования субъектной позиции для подготовки курсантов к международному взаимодействию, как составляющей их профессиональной деятельности. В результате анализа научных работ, посвящённых разработке проблематики профессионального и социального взаимодействия, автор выделяет характеристики профессионально-социального взаимодействия курсантов. На основе проведенного исследования автор определяет степень сформированности субъектной позиции курсантов, способствующих их подготовке к международному взаимодействию, через переход самоорганизации с базового уровня на высокий, показателями которых являются поведенческие индикаторы.

Ключевые слова: субъект, субъектная позиция, курсанты, международное взаимодействие, самоконтроль, поведенческие индикаторы.

В рамках проблематики нашей статьи максимально актуальным и значимым является понимание термина «взаимодействие». Анализ различных точек зрения [1, с. 923-925] и интерпретаций термина «взаимодействие» в целом и «международное взаимодействие», в частности [2, с. 194], позволяет говорить о наличии двух уровней – межгосударственном и профессионально-социальном – на которых реализуется международное взаимодействие.

На основании мнений различных учёных, занимающихся изучением и разработкой проблем взаимодействия на различных уровнях и в различных сферах, можем назвать несколько базовых характеристик международного взаимодействия [3, с. 186], реализующихся через:

- интеграцию в интеллектуальной сфере;
- соблюдение морально-духовных ценностей;
- обмен опытом представителей социумов;
- расширение поликультурного пространства;
- обеспечение межкультурной коммуникации;
- поддержка внешнеполитического образа страны;
- установление и закрепление внешнеполитических связей взаимодействующих стран;
- установление и расширение общих мирных целей и др.

На межгосударственном уровне взаимодействие представляет собой относительно устойчивую совместную деятельность политических лидеров, партий, движений, направленных, как правило, на достижение определённой цели, требующих усилий и финансирования со стороны государства. Согласно Федеральному закону РФ от 1998 года [4] обязательной составляющей международного взаимодействия являются военно-политическое и военно-техническое сотрудничество с иностранными государствами, которые включают в себя проведение совместных учений, маневров, морских походов, пусков, стрельб; нахождения на территории государства-участника договора о коллективной защите; предоставление услуг в освоении, организации эксплуатации и боевого применения вооружения и военной техники, их ремонте и модернизации; оказание технического содействия в создании объектов военного назначения; сдача военной техники в аренду; передача лицензий и технической документации на производство вооружения и военной техники; командирование военных специалистов за границу и обучение ино-

странских военных кадров в российских военно-учебных заведениях; организация участия в международных выставках вооружения и военной техники и прочее.

Поскольку данный вид международного взаимодействия осуществляется на межгосударственном уровне, т.е. реализуется посредством привлечения политических государственных лидеров и требует усилий и финансирования со стороны государства, это с точки зрения профессиональной подготовки курсантов военных вузов не предмет нашей проблематики.

На профессионально-социальном уровне взаимодействие рассматривается как партнёрство социальных субъектов, результатом которого являются позитивные эффекты, получаемые всеми участниками этой деятельности. В подобное сотрудничество стороны включаются по обоюдному согласию. Рассмотрим подробнее содержание профессионально-социального уровня международного взаимодействия, который включает две составляющих: профессиональную и социальную.

М. Вебер, называя виды, сферы и формы социального взаимодействия, выделяет межнациональную форму социального взаимодействия в области профессиональной сферы, что позволяет говорить о международном профессионально-социальном взаимодействии как о совместной распределенной деятельности представителей различных социальных групп в дружественных странах, между которыми установлены отношения партнёрства.

Социальное взаимодействие – это коммуникация акторов (участников взаимодействия) в социальных ситуациях, процесс обмена социальными действиями между двумя и более участниками взаимодействия, межличностные контакты людей в процессе совместной работы для описания взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в ходе совместной работы [5, с. 977].

Профессиональное взаимодействие допустимо рассматривать как открытую систему взаимодействия групп и индивидов, которые органично вписываются в свое внешнее окружение.

Профессиональное воздействие напрямую связано с педагогическими аспектами, к которым относятся убеждение и воспитание либо через другого человека, либо через многих связанных с ним людей. Вопросами профессионального взаимодействия в педагогике занимались такие учёные и исследователи, как К.В. Вербова [6, с. 11-23], И.И. Зарецкая [7, с. 52-57] и др.

Основываясь на работах, посвящённых разработке проблематики профессионального и социального взаимодействия, выделим следующие характеристики профессионально-социального взаимодействия курсантов:

- интерактивная деятельность военных в ходе совместной работы;
- установление партнёрских отношений между социальными объектами на профессиональном уровне;
- обмен социальными действиями между двумя и более участниками взаимодействия;

- поддержка межличностных контактов военного и гражданского контингентов в процессе совместной работы;

- установление межкультурных связей, объединяемых общими идеями.

Основываясь на мнении таких учёных, как А.М. Боровицкий [1], О.Ю. Важнов [2], В.С. Гребнев [3], П.А. Цыганков [8] и др., мы понимаем международное взаимодействие военнослужащих (далее – МВ) как вид профессионально-социального взаимодействия представителей военной сферы дружественных стран, направленных на достижение общих позитивных эффектов в социальных и военно-профессиональных ситуациях.

Следует подчеркнуть, что МВ является успешным только при условии реализации профессионально-функциональных обязанностей курсантов. Мы солидарны с мнением Ю.В. Коленко, который выделяет следующие группы профессиональной компетентности и ее виды внутри каждой из групп [9]:

- компетентность в профессиональной деятельности (специальная, технологическая, компьютерная, субъектная, правовая, экономическая и т. д.);
- компетентность в профессиональном общении (способность к сотрудничеству), социально-перцептивная, дифференциально-психологическая, диагностическая, этическая, эмпатийная, межкультурная, социокультурная, конфликтная и др.);
- компетентность в реализации личности профессионала (психологическая, индивидуальная, аутопсихологическая, культурная, рефлексивная и др.).

Основываясь на содержании компетентности в реализации личности профессионала, предлагаемой Ю.В. Коленко, выражаем возможность и необходимость рассматривать термин «субъект» как максимально валидный и значимый в профессионализме курсанта. Наша позиция подкрепляется мнением Л.В. Левицкой, по мнению которой «для того, чтобы соответствовать требованиям и обладать основными компетенциями современного рынка труда, будущий специалист уже на стадии подготовки к профессиональной деятельности, должен быть субъектом образования, личностно заинтересованным в его качестве, осознанно выбравшим данную профессию, стремящимся достичь вершин в своей деятельности, ориентированным на профессиональную самореализацию, способным и открытым к процессам самосовершенствования и саморазвития [10]. Быть субъектом, значит принимать на себя ответственность за подготовку, постановку целей, построение плана действий, его реализацию.

Таким образом, субъектность следует назвать максимально значимой и необходимой личностной характеристикой современного будущего специалиста. Исключительно позиция субъекта, активно участвующего в своем образовании и несущего ответственность за его ход и конечный результат, может обеспечить надежность профессионального роста и становления личности. Одним из основных

требований к сформировавшийся личности, которой обязательно должен быть курсант, вовлекаемый в международное взаимодействие, является наличие субъектной позиции личности.

Субъектная позиция личности подразумевает определенную направленность субъекта на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при имеющихся социокультурных условиях, характере склонностей, структуре способностей человека и освоенности им способов деятельности [11].

Субъектная позиция отражает авторство, индивидуальность, самостоятельность, субъективность личности, ее активно-преобразовательную стратегию [12]. Принимая к сведению мнение и научную позицию Ф.И. Блиевой, в нашей статье и в дальнейшем исследовании в качестве значимой и продуктивной мы принимаем и рассматриваем такую субъектную позицию, которую характеризуют активность, сознательность, самостоятельность, ценностно-смысловое, эмоциональное, избирательное отношение к миру, людям, самому себе.

Субъектная позиция выступает интегральной характеристикой личности в отношениях с социальным миром и является главным звеном активности, позволяя личности не только добиваться успеха, но и создавать собственную стратегию жизни, являясь важной предпосылкой личностно-профессионального развития человека и показателем сформированности его психологической готовности [13, с. 61-62].

Приняв к сведению мнение и научную позицию исследователей, занимающихся изучением проблематики субъектности, сформулируем авторскую интерпретацию субъектной позиции личности: субъектная позиция личности представляет собой соотношение личностью своих потребностей с профессиональными возможностями с дальнейшей реализации её в своей деятельности.

Исследователи называют следующие основные виды деятельности, через которые реализуется субъектная позиция личности: инициатива; принятие решений или выбор наиболее приемлемых из ряда альтернатив; самореализация.

Инициатива проявляется в спонтанных, самостоятельных начинаниях, предложениях и т.д.; самореализация проявляется в самостоятельных действиях по воплощению в жизнь своих решений и намерений. Однако, следует отметить специфичность профессии военных, что безусловно, вносит ряд корректив в субъектную позицию курсантов как будущих военнослужащих, представляющих интересы страны на международной арене, что, в определённой степени, сужает степень самостоятельности действий и желаний субъектов. Таким образом, полагаем необходимым выделить профессиональную составляющую субъектной позиции курсантов и говорить об их профессиональной субъектной позиции.

Полагаем, что обязательными специфичными характеристиками субъектной профессиональной позиции курсантов следует назвать: чувство ответственности; цель и перспектива; необходи-

мость и возможность анализа и контроля своей профессиональной деятельности; личностная направленность на самореализацию.

Мы присоединяемся к мнению Л.В. Левицкой, что «профессиональная субъектная позиция личности курсанта определяет его саморазвитие и самореализацию, качество и успешность процесса профессионального становления и последующей продуктивной профессиональной деятельности. Она выступает одновременно условием и результатом профессионального развития курсанта и обеспечивает такой уровень развития сознания, при котором личность стремится к самосовершенствованию в условиях профессиональной деятельности».

Основываясь на сказанном выше, констатируем, что степень сформированности субъектной позиции курсантов, способствующих их подготовке к международному взаимодействию, определяется через переход самоорганизации с базового уровня через средний на высокий, показателями которых являются поведенческие индикаторы.

1. Поведенческие индикаторы субъектной позиции базового уровня:

Способен самостоятельно разделить повседневные рабочие задачи по важности и срочности. Однако при этом затрудняется оперативно расставить приоритеты с учетом новых, незапланированных задач, нуждается в помощи руководителя.

- Придерживается большинства установленных сроков выполнения задач. Однако может затягивать их, сталкиваясь с непредвиденными трудностями/ неверно рассчитав свои возможности.

- Понимает важность координации своих действий с коллегами и руководством. Однако на практике допускает рассогласованность действий, может допустить конфликт интересов.

- Сталкиваясь с трудностями, пытается разобраться в причинах их возникновения и предпринимает меры по исправлению ситуации. Однако, при этом не всегда адекватно оценивает свои возможности и с опозданием информирует руководителя о возникших проблемах.

2. Поведенческие индикаторы субъектной позиции среднего уровня:

- Получая задачу от руководителя, уточняет критерии конечного результата, сроки выполнения поручения, точки контроля и имеющиеся ресурсы. Добивается полного взаимопонимания с руководителем.

- Верно расставляет приоритеты в стандартных рабочих ситуациях, оперативно корректирует свои планы с учетом новых задач и поручений.

- Соблюдает сроки выполнения задач, предпринимает своевременные действия по исправлению ситуации в случае отклонения от сроков. Выполняет работу с надлежащим уровнем качества, доводит начатое до конца.

- Согласовывает свои действия с коллегами и смежниками, не допускает конфликта интересов.

- Сталкиваясь с трудностями, адекватно оценивает свои возможности и ресурсы, берется за

решение посильных проблем. В случае, если понимает, что не может в одиночку справиться с проблемой, оперативно информирует руководителя и заинтересованные стороны о возникших затруднениях.

Поведенческие индикаторы субъектной позиции высокого уровня:

- Ищет и применяет на практике новые методы и возможности, позволяющие улучшить организацию своей работы, повысить продуктивность и качество выполнения задач.
- Эффективно планирует и решает сложные, нетипичные задачи, учитывает возможные риски и способы их минимизации.
- Способствует повышению согласованности и эффективности действий между другими исполнителями, заранее учитывает в своих планах интересы коллег и смежников.

Значимость формирования профессиональной субъектной позиции в процессе подготовки курсантов к МВ обусловлена тем, что сформированность данной позиции представляет собой одну из составляющих готовности курсантов к профессиональной деятельности, в общем, и к такому аспекту как международное взаимодействие, в частности, поскольку именно профессиональная субъектная позиция способствует созданию и является демонстратором устойчивых представлений человека о том, что является значимым в его профессиональной деятельности.

Литература

1. Боровицкий А. М. Развитие коммуникативных знаний и умений Курс военного института внутренних войск МВД России // Молодой ученый. 2014. №4. С. 923-925
2. Важнов О.Ю. Роль военно-технического сообщества во внешнеполитической деятельности России (на примере ВТС с Китаем): дис. ... канд. полит. наук: 23.00.04. Москва, 2007. 194 с.
3. Гребнев В. С. Этническая социализация военнослужащего-контрактника в условиях реформирования Вооруженных Сил России: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / В. С. Гребнев. Казань, 2006. 186 с.
4. Федеральный закон от 19.07.1998 N 114-ФЗ (ред. От 04.12.2007) «О военно-техническом сотрудничестве Российской Федерации с иностранными государствами» (принят Государственной Думой Федерального Собрания РФ от 03.07.1998) Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102054512>
5. Новейший философский словарь. Сост. и гл. н. ред. Грицанов А.А. 3-е изд., Испр. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
6. Вербова К.В. Формирование личности в общественно-педагогической деятельности // Общеположение и общественной личности. Гродно: Изд-во ГрГУ, 1984. С. 11-23
7. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя // Директор школы 2002. №4. С. 52- 57

8. Цыганков П.А. Политическая социология международных отношений. Содержание и формы международного сотрудничества: Учебное пособие. М.: Новая школа, 1996. 320 с.

9. Коленко Ю.В. Использование информационных технологий и средств формирования профессиональной компетентности курсантов военных вузов. Дис. канд. пед. наук. Ставрополь. 2005. 189с.

10. Левицкая Л. В. Научно-методический электронный журнал «Концепт». Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 4066-4070. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55078.htm> (02.02.2019).

11. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. 768 с.

12. Блиева Ф. И. Формирование профессиональной и спортивной дисциплины: диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук: 13.00.08 Майкоп, 2007 184 с.

13. Рябикина З.И., Ожигова Л.Н. Женщина-руководитель: проблема самоактуализации в контексте полоролевых характеристик личности // Образование. Наука. Творчество. 1998. № 6. С. 56-63.

Formation of the subjective position of cadets in the process of their preparation for international cooperation Perederiy O.S.

South Ural State Humanitarian-Pedagogical University

The article deals with the components of the subjective position of the individual with an emphasis on the professional subjective position of the cadets. The importance of the formation of a subjective position is emphasized for the preparation of cadets for international interaction as a component of their professional activity. As a result of the analysis of scientific works devoted to the development of the problems of professional and social interaction, the author identifies the characteristics of the professional social interaction of cadets. On the basis of the study, the author determines the degree of formation of the subjective position of the cadets, contributing to their preparation for international interaction, through the transition of self-organization from a basic level to a high, indicators of which are behavioral indicators.

Key words: subject, subject position, cadets, international interaction, self-control, behavioral indicators.

References

1. Borovitsky AM The development of communicative knowledge and skills of a cadet of the military institute of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Young Scientist. 2014. №4. Pp. 923-925
2. Vazhnov O.Yu. The role of military-technical cooperation in the foreign policy activities of Russia (for example, MTC with China): dis. ... Cand. watered Sciences: 23.00.04. Moscow, 2007. 194 p.
3. Grebnev V.S. Ethnic socialization of a contract serviceman in the context of reforming the Armed Forces of Russia: dis. ... Cand. sociol. Sciences: 22.00.04 / V.S. Grebnev. Kazan, 2006. 186 p.
4. Federal Law of 19.07.1998 N 114-FZ (as amended on 04.12.2007) "On military-technical cooperation of the Russian Federation with foreign states" (adopted by the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation on 03.07.1998) Access mode: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102054512>
5. Newest philosophical dictionary. Comp. and ch. n ed. Gritsanov A.A. 3rd ed., Corr. Mn.: Book House, 2003. 1280 p.
6. Verbova K.V. Formation of personality in social and educational activities // Communication and the formation of personality. Grodno: GrodGU Publishing House, 1984. p. 11-23
7. Zaretskaya I.I. Communicative culture of the teacher and leader // Headmaster 2002. №4. Pp. 52-57

8. Tsygankov P.A. Political sociology of international relations. The content and forms of international cooperation: textbook. M.: New School, 1996. 320 p.
9. Kolenko Yu.V. The use of information technology as a means of forming professional competence of cadets of military universities. Dis. Cand. ped. sciences. Stavropol. 2005. 189c.
10. Levitskaya L.V. The Subjective Position of a Personality as a Stage on the Way to the Professional Self-Realization of Student Youth // Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". 2014. V. 20. P. 4066–4070. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55078.htm> (02.02.2019).
11. Chudnovsky V.E. The formation of personality and the problem of the meaning of life. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2006. 768 p.
12. Blieva F. I. Formation of a professional subject position among future specialists in physical culture and sports: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 Maykop, 2007 184 p.
13. Ryabikina ZI, Ozigova L.N. Woman-leader: the problem of self-actualization in the context of sex-role personality characteristics // Education. The science. Creation. 1998. № 6. P. 56–63.

Полевая научная школа «Первые шаги в науку» как форма организации НИРС в экологическом и географическом образовании вуза

Махрова Марина Леонидовна,

кандидат географических наук, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Marina-mahrova@mail.ru

Ямских Галина Юрьевна,

доктор географических наук профессор, заведующий кафедрой географии Сибирского федерального университета, Yamskikh@mail.ru

Кырова Светлана Анатольевна,

кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры химии и геоэкологии ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

Субракова Светлана Афанасьевна,

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

Чичина Светлана Викторовна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

В статье анализируются проблемы организации НИРС в вузе и участия студентов в научно-исследовательской деятельности. Показано, что активность студентов в научно-исследовательской деятельности во многом зависит от того, как организована научная работа студентов, какие формы и методы стимулирования ее активных участников практикуются. Обобщается опыт организации и проведения летних полевых научных школ «Первые шаги в науку» для студентов, аспирантов и докторантов естественнонаучного направления в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова с участием специалистов кафедры географии Сибирского федерального университета. Отмечается, что существенным образом, благодаря проведению летних полевых научных школ, меняется отношение студентов к научно-исследовательской работе. У студентов появляются и эффективные меры поощрения, такие как материальное стимулирование, предоставление льгот в учебном процессе, при поступлении в магистратуру, аспирантуру и трудоустройстве; возможности публикации результатов исследования, установление регулярных контактов со студентами и профессорами российских и зарубежных вузов; ранняя специализация.

Ключевые слова: научная школа, вуз, студент, научно-исследовательская работа.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) включает в себя два взаимосвязанных элемента - обучение студентов элементам исследовательского труда, привитие им навыков этого труда и собственно научные исследования, проводимые студентами под руководством преподавателей. Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности, как педагога профессионального обучения, так и его воспитанника [2].

Как правило, привлечение студентов к научно-му творчеству в вузе осуществляется через две основные формы организации - НИР, включенную в учебный процесс и НИР, выполняемую студентами во внеучебное время. Учебно-исследовательская работа (УИР) выполняется в отведенное расписанием занятий учебное время по специальному заданию в обязательном порядке каждым студентом. Основной задачей УИР является обучение студентов навыкам самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, ознакомление с реальными условиями труда в лаборатории, в научном коллективе. К таким занятиям относятся: лекции по дисциплине «Основы научных исследований»; практические и лабораторные занятия, учебные и производственные практики с элементами научных исследований по дисциплине; курсовое и дипломное проектирование с элементами научных исследований, наличие внедрения в виде публикаций статей, тезисов докладов. К дополнительным формам можно отнести участие студентов в работе научных кружков и групп, массовых научно - исследовательских мероприятиях системы НИДС, и состязательных научно – исследовательские мероприятиях (конкурсы, конференции) [7].

Основной формой НИРС, выполняемой во внеучебное время, является участие студентов в научных исследованиях, проводимых преподавателями кафедр и сотрудниками научных учреждений вуза по госбюджету и хоздоговорной тематике.

Активность студентов в научно-исследовательской деятельности во многом зависит от того, как организована научная работа студентов, какие формы и методы стимулирования ее активных участников практикуются. Так стимулирование научно-исследовательской деятельности

студентов в вузе направлено на: повышение уровня и качества подготовки специалистов с высшим образованием к творческой и научно-исследовательской работе; обобщение опыта и повышение качества труда преподавателей, научных и административных работников вуза в области организации научно-исследовательской деятельности студентов; ориентирование тематики НИРС по приоритетным научным направлениям [8].

Изучение факторов организации научно-исследовательской деятельности студентов в ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова» (ХГУ им. Н.Ф. Катанова) проводилось в 2011 году преподавателями кафедры экологии и географии с использованием методов: «фокус-групп», тестирования и анкетирования. В исследовании принимали участие студенты 2-4 курсов Института естественных наук и математики, обучающиеся по естественнонаучным направлениям (ЕНО, Биология, Экология). Из 84 человек опрошенных - студенты второго курса составляли 37 %, третьего - 25 % и четвертого 39 %.

Результаты анкетирования показали, что все студенты понимают значимость и возможности научной деятельности для личностного роста и социального статуса, но при этом научно-исследовательской деятельностью постоянно занимается немногим более 28 % студентов, время от времени участвуют в НИРС около трети молодых людей, 40 % студентов вообще не занимаются научно-исследовательской работой. На 3 и 4 курсах научно-исследовательской работой занимаются соответственно 30% и 52 % студентов.

В качестве основной причины не участия в НИРС студенты указали отсутствие информации о НИРС, далее по мере убывания количества упоминаний следуют отсутствие интереса, желания, материального стимула и времени. Весьма незначительная часть ответов отражает такие причины, как отсутствие необходимой материально-технической базы в вузе, морального поощрения (грамот, благодарностей и т.д.), интересных тем и др.

Было выявлено, что студенты младших курсов информированы в основном о студенческих конференциях, о других формах научной работы информированность крайне низкая (14 % студентов вообще не дали ответа на задаваемый вопрос). По мнению большинства студентов (63 %) в вузе созданы удовлетворительные условия для научно-исследовательской работы. Около двух третей студентов указали, что выполнение ими научной работы в значительной степени зависит от помощи преподавателя (на 50, 70 и 100 %), менее трети опрошенных отметили несущественную зависимость (на 30 % и на 10 %).

Анализ мотивации участия в научной работе студентов, показал, что к числу главных побуждений к этому виду деятельности являются: возможность расширения и углубления знаний (20 %); интерес к изучаемой научной проблеме (18 %); развитие интеллектуальных и творческих способ-

ностей (17 %). Среди менее значимых мотивов студентами отмечены возможность лучшего овладения профессиональными компетенциями (12%), а также требования преподавателей выпускающей кафедры (11 %).

В решение проблем мотивации и повышения качества НИРС студентов в Институте естественных наук и математики ХГУ им.Н.Ф. Катанова накоплен опыт организации научной школы в области естественных наук с участием студентов, аспирантов и докторантов и приглашенных специалистов кафедры географии из Института экологии и географии Сибирского федерального университета.

Понятие «научная школа» достаточно полно изучено философами, социологами, науковедами, историками науки. Для научной школы характерен ряд признаков: общность деятельности, т.е. общность объекта и предмета исследования, целевых установок, методических подходов, критериев оценки деятельности и ее результатов; наличие лидера, выполняющего харизматическую, морально-организующую и административно-управленческую роли в коллективе; эффект саморазвития, базирующегося на кооперативных принципах деятельности, постоянном обмене результатами, идеями (как "по горизонтали" - внутри одного поколения, так и "по вертикали" - между учителями и учениками); оптимизация процесса обучения научной молодежи и воспроизводства научной культуры; публичное признание [1, 3].

В образовательных учреждениях высшего образования, наряду с исследовательскими коллективами (группой ученых разного уровня, совместно работающих в определенном направлении науки), существуют и научно-образовательные школы, главная задача которых формирование будущих исследователей. Для того чтобы стать в перспективе полноценным членом исследовательского коллектива студент должны иметь определенную теоретическую и практическую подготовку [8].

Для реализации этих целей, первоочередными задачами должны стать: формирование мотивации к научно-исследовательской деятельности студентов; создание благоприятных условий для раскрытия и реализации творческих способностей студентов, поддержка их научно-исследовательского творчества; выделение одаренных и талантливых студентов, способных к преподавательской или научной деятельности, для дальнейшего обучения и пополнения кадрового потенциала высшей школы; повышение массовости и результативности участия студентов в научно-исследовательских мероприятиях научно-исследовательской деятельности студентов; обеспечение эффективных экономических и социальных предпосылок для привлечения преподавательского, научного и административного персонала вуза к научному руководству и организации научно-исследовательской деятельности студентов [7].

При грантовой поддержке Министерства образования и науки Республики Хакасия с 2011 года проводится полевая научная школа «Первые шаги

в науку», главная цель которой - формирование сообщества молодых исследователей в области естественнонаучного направления, из числа школьников, студентов, аспирантов и докторантов, как научного инновационного потенциала Республики Хакасия. Школа решает и ряд задач: раскрыть интересы и склонности участников к научно-поисковой деятельности; повысить уровень сформированности исследовательских, основных профессиональных и коммуникативных компетенций; сформировать навыки исследовательской деятельности в природе; расширить общий и естественнонаучный интеллектуальный уровень студентов; научить работать в команде.

Слушателями школы на конкурсной основе становятся преимущественно студенты (бакалаврианты и магистранты) по направлениям естественнонаучной и педагогической подготовки (география, биология, безопасность жизнедеятельности, химия, биоэкология, природопользование, техносферная безопасность и др.). С 2015 года участниками школы стали учителя биологии, географии, педагоги дополнительного образования и учащиеся 9-11 классов школ г. Абазы.

Важным элементом организации школы является выбор места проведения. Территории, где проводились научные школы, характеризуются, во-первых, разнообразием природных, антропогенных и техногенных ландшафтов (степных, лесных и пойменных ландшафтов, урбанизированных и особо охраняемых территорий). В наибольшей степени этим условиям соответствуют речные долины, которые традиционно являются полигонами для выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ. Во-вторых, транспортной доступность и инфраструктурной комфортностью. Поэтому местом проведения школы в 2011 г. был выбран участок долины р. Аскиз в пределах музея-заповедника «Казановка» (Аскизский район Республики Хакасия), в 2012, 2015 и 2017 годах - долина р. Абакан в черте города Абаза - Гостевой дом «Бурундук».

Кадровый состав организаторов школы включает в себя доктора географических наук, кандидатов географических, биологических и сельскохозяйственных наук, имеющих большой опыт выполнения научно-исследовательской работы, в том числе проведения исследований в полевых условиях в районах Республики Хакасия и сопредельных территорий.

Каждая школа реализовывалась в рамках конкретной тематики: «Первые шаги в науку: организация научно-исследовательской деятельности студентов, аспирантов, докторантов в области естественных наук», «Первые шаги в науку: ландшафт как системный объект исследования», «Первые шаги в науку: ландшафтное планирование территории как основа рационального природопользования» и «Первые шаги в науку: ООПТ как решение экологических проблем региона» [4,5,6].

Подготовка молодых исследователей во время школы реализуется в процессе «обучения на практике» по четырём основным направлениям:

1) методологические основы научных исследований в области географии и геоэкологии, т.е. лекционные занятия («Основы НИР», «Методы ландшафтно-экологических исследований», «Теоретические основы ландшафтоведения, ландшафтного планирования и природопользования»), с использованием активных методов обучения – мастер-класс («Экологический каркас территории как форма ландшафтного планирования», «Функциональное зонирование урбанизированной территории» и др.), круглый стол («Опыт организации ландшафтного планирования в странах мира»), способ погружения в тему - «Мозговой штурм», методические приёмы «Технологии развития критического мышления через чтение и письмо».

2) проектирование, т.е. проведение микроисследования в соответствии с требованиями НИР (выбор объекта, предмета и темы исследования, освоение методик, полевые исследования природных, антропогенных и техногенных ландшафтов, анализ полученных материалов, защита проекта);

3) расширение общего интеллектуального уровня и научного кругозора (кинолектории («Ландшафты мира», «Особо охраняемые природные территории Хакасии, России, мира»), экскурсии (Визит-центр ГПЗ «Хакасский», «Тропа предков в Казановке»), посещение краеведческого музея г. Абаза и экологической тропы и др.);

4) волонтерские экологические акции (уборка мусора в пределах городской черты) и добрые дела (помощь ветеранам, пожилым и многодетным семьям).

Организация общения и взаимодействия участников в научных школах носила неформальный характер, потому что немаловажное значение для формирования молодых исследователей имеет межличностное общение с учителем и между участниками. Создание демократической атмосферы, поощрение различных взглядов и подходов к решению региональных экологических проблем, через сочетание высоких морально-этических норм с духом критического отношения к устоявшимся и устаревшим взглядам и предубеждениям, гарантирует формирование устойчивых знаний и отношений в области научно-исследовательской деятельности и эколого-географического образования.

В рамках изучения эффективности факторов организации НИРС в ИЕИМ среди студентов, обучающихся по направлениям подготовки (44.03.05 Педагогическое образование (профили БЖ, биология, химия, математика, физика, физическая культура), 06.03.01 Биология (профиль биоэкология), 05.03.06 Экология и природопользование (профиль природопользование), в апреле 2019 года было проведено анкетирование, в котором приняли участие 62 респондента - первокурсники составили 16%, второкурсники – 38 %, студенты третьего курса – 23%, четвертого – 23%, в том числе, участники летней научной школы «Первые шаги в науку:...» 2015 и 2017 годов.

Анализ результатов ответов респондентов показал, что научно-исследовательской деятельностью

занимается почти 68 % студентов. При анализе распределения студентов, занимающихся научно-исследовательской работой, в соответствии с курсом обучения, прослеживается явная тенденция резкого увеличения числа вовлеченных в НИР к старшим курсам. Причем, среди студентов, постоянно занимающихся научно-исследовательской деятельностью, на третьем курсе учится 40 % студентов, на четвертом курсе – 62 %. Среди студентов, иногда занимающихся научно-исследовательской деятельностью, на втором курсе учится 35 % студентов, на третьем – 55 %, на четвертом – 37 %. Среди студентов, не занимающихся научно-исследовательской деятельностью, учатся на первом курсе – 70%, на втором – 46 %, на третьем – 5 %, на четвертом – 1 % (табл.1).

Таблица 1
Распределение студентов, занимающихся НИР, по курсам обучения, (%)

Участие в НИР	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Постоянно занимаются НИР	0	19	40	62
Иногда занимаются НИР	30	35	55	37
Не занимаются НИР	70	46	5	1

Возрастная структура студентов активно принимающих участие в НИРС осталась без изменений по сравнению с результатами исследования в 2011 году.

Студенты младших курсов преимущественно принимают эпизодическое участие в предметных олимпиадах и студенческих конференциях регионального и вузовского уровней, а студенты 3-4 курсов во Всероссийских конференциях и олимпиадах, в НИР в рамках выпускающих кафедр.

В качестве объяснений, побуждающих студентов к занятиям научной деятельностью, они отметили интерес, личностный рост и обязательность в образовательном процессе вуза. Среди причин неучастия в данном виде деятельности чаще других фигурировали – отсутствие желания, опыта такой работы и не уверенность в своих силах и способностях.

Выявлены представления студентов о том, какие возможности дает им научная деятельность: в первую очередь, это приобретение опыта и знаний (79% респондентов); на втором месте – самореализация (61%) и внесение вклада в развитие науки (27%). То есть, произошли существенные изменения в отношении студенчества к научной деятельности в сторону социальных и духовных потребностей, так как в 2011 году студенты отмечали - возможность получения стабильного дохода, занятия должности во властных структурах, повышения самооценки, расширения круга общения и самореализации.

Среди основных стимулов участия в НИР, как и в 2011 году, студенты указывают: желание получить глубокие знания и расширить умения по избранному направлению обучения (58%); возможность получить дополнительный доход (36%); желание развивать свои интеллектуальные и творческие способности (37%); наличие собственного

интереса в разработке какой-либо научной проблемы (34%).

Основными препятствиями для занятия научной работой студенты считают - недостаток социальных льгот, как поощрения за НИР (32%), а также недостаточное финансирование научных исследований и материальное стимулирование студенческих работ (36%). На ряду с этим отмечались – проблемы публикации результатов исследования и проблемы послевузовского трудоустройства. Семь лет назад студенты отмечали среди проблем для занятий НИР следующие: отсутствие материально-технической базы (26 % от общего количества ответов); ограниченные возможности внедрения результатов НИР на практике (25 %); слабая информации о студенческих научных мероприятиях (17%).

При выяснении роли преподавателя в осуществлении студентами научно-исследовательской работы оказалось, что 86% респондентов определяют его ведущую роль: на 100% - 16% студентов, на 70% и более – 17% отвечающих и на 50% - 53% студентов.

В 2011 году около двух третей студентов указали, что выполнение ими научной работы в значительной степени зависит от помощи преподавателя (на 50, 70 и 100 %), менее трети опрошенных отметили несущественную зависимость (на 30 % и на 10 %). Лишь 5 % молодых людей оценивают свою исследовательскую деятельность как полностью самостоятельную (табл. 2).

Таблица 2
Оценка студентами степени необходимости помощи преподавателя в НИР, (%)

Степень зависимости НИР студента от помощи преподавателя	2011	2019
На 100%	2	16
На 70 %	29	17
На 50 %	32	53
На 30 %	23	3
Менее, чем на 10 %	9	6
Сейчас я полностью самостоятелен (на)	5	5
Всего	100,0	100

Наиболее эффективными мерами поощрения студентов за участие в НИР респонденты отмечают: материальное стимулирование (именные стипендии, гранты, премии - 89%); предоставление льгот в учебном процессе, при поступлении в магистратуру, аспирантуру и трудоустройстве (48%); возможности публикации результатов исследования - 24%; установление регулярных контактов со студентами и профессорами российских и зарубежных вузов - 23%; ранняя специализация – 16%. В 2011 году студенты к таким мерам относили - эффективное информирование студентов о НИР, повышение заинтересованности преподавателей в работе со студентами, обеспечение свободного доступа к информации (литература, сеть Интернет), внедрение результатов НИР в производство, обеспечение практической значимости научной работы студентов.

Таким образом, в течение последних 7 лет в «Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова» сложились благоприятные предпосылки для эффективной организации НИРС: сформирован достаточный информационный фонд (библиотеки, лаборатории, компьютерные классы, электронные носители, Интернет); наличие высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава; функционирующие научные школы и направления не только в области биологии, экологии, географии, но и физике, информатике, медицине, истории, археологии, этнографии, ветеринарии, филологии, культурологи и педагогическому образованию; ежегодное проведение более 25 научных, научно-технических, научно-практических конференций и семинаров международного, всероссийского, межрегионального и республиканского уровней в области экологии, языкознания, тюркологии, информатики, истории, права, экономики, образования, культуры и искусства, ремесел и народных промыслов и др.

Среди наиболее значимых результатов работы школ «Первые шаги в науку ...» можно отметить:

- три учебно-методических пособия [4,5,6], которые используются для организации образовательного процесса и НИРС по направлениям подготовки естественнонаучного и педагогического профилей в «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», преподавателями общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования Республики Хакасия и юга Красноярского края;

- студенты младших курсов определяют с выбором научного руководителя и объектом исследования;

- укрепление личных позиций, внутренней мотивации студентов к научной работе (участие во всех школах, публикации в журналах РИНЦ);

- выявление активных студентов, способных вести исследовательскую деятельность и продолжить обучение в магистратуре (из участников 2015 г. и 2017 г. – 9 студентов) и аспирантуре (3 студента);

- база данных участников школы, желающих в дальнейшем принимать участие в НИР кафедр химии и геоэкологии, биологии и анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности института естественных наук и математики ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н.Ф.Катанова».

Литература

1. Гузевич Д. Ю. Научная школа как форма деятельности // Вопросы истории естествознания и техники, 2003. № 1. - С. 64 - 93.

2. Крутова В.И., Научно-исследовательская и творческая работа студентов вузов и учащихся средних специальных заведений: сб. основных постановлений, приказов и инструкций/под ред. В.И. Крутова.- М.- 1984. -143с.

3. Парохонский А. П. Научная школа как социальный институт и педагогический феномен // [электронный ресурс] http://www.rae.ru/zk/script_150307.php?url=arj/2007/01/Parahonskii_4.zip (дата обращения 15.01.2019).

4. Первые шаги в науку: организация научно-исследовательской деятельности студентов, аспирантов, докторантов в области естественных наук: учебное пособие/ сост. М.Л. Махрова, А.И. Волкова, И.С. Швабенланд и др. - Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2011.- 92 с.

5. Первые шаги в науку: ландшафт как системный объект исследования планирование территории: учебное пособие/ сост. М.Л. Махрова, А.И. Волкова, О.Л. Захарова и др. - Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф.Катанова», 2012.- 84 с.

6. Первые шаги в науку: ландшафтное планирование территории как основа рационального природопользования: учебное пособие/ сост. М.Л. Махрова, А.В. Сумина, О.О. Денисова и др. - Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2015.- 92 с.

7. Рябова Т.А. Подготовка к научно-педагогическим исследованиям в вузе / Т.А. Рябова // Педагогическое образование в Калининградской области: история, перспективы развития и сотрудничества: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 20-летию образования пед. фак., 2003 / Калинингр. гос. ун-т; ред. Е.И. Мычко, С.Г. Шпилева, Е.В. Шахторина [и др.]. Калининград: Изд-во КГУ. – 2004 с. 41-43.

8. Шестак Н. В., Астанина С. Ю. Роль научных школ в подготовке молодых ученых// [электронный ресурс]

http://www.muh.ru/Docs/niipo30_2006.htm?user=Caae910f81eflcb713432f41a19096fa (дата обращения 25.01.2019).

Field scientific school "First steps in science" as a form of NIRS organization in environmental and geographical education of the university

Makhrova M.L., Yamskikh G.Yu., Kyrova S.A., Subrakova S.A., Chichinin S.V.

Khakas State University, Siberian Federal University

The article analyzes the problems of organizing NIRS in high school and student participation in research activities. It is shown that the activity of students in research activities depends largely on how students' scientific work is organized, what forms and methods of stimulating its active participants are practiced. Summarizes the experience of organizing and conducting the summer field scientific schools "First steps in science" for students, graduate students and doctoral students of natural sciences in the Khakass State University. N.F. Katanova with the participation of specialists from the Department of Geography of the Siberian Federal University. It is noted that in a significant way, thanks to the summer field scientific schools, the attitude of students towards research work is changing. Students also receive effective incentive measures, such as material incentives, the provision of benefits in the educational process, on admission to magistracy, graduate school and employment; the possibility of publishing the results of research, the establishment of regular contacts with students and professors of Russian and foreign universities; early specialization.

Keywords: scientific school, university, student, research work.

References

1. Guzevich D. Yu. Scientific school as a form of activity // Questions of the history of natural science and technology, 2003. № 1. - p. 64 - 93.
2. Krutova VI, Research and creative work of university students and students of secondary special institutions: Sat. basic decisions, orders and instructions / ed. IN AND. Krutov .- М.- 1984. -143с.

3. Parahonsky A.P. Scientific School as a Social Institute and Pedagogical Phenomenon // [electronic resource] http://www.rae.ru/zk/script_150307.php?url=arj/2007/01/Parahonskii_4.zip (date appeals 15.01.2019).
4. The first steps in science: the organization of research activities of students, graduate students, doctoral students in the field of natural sciences: textbook / comp. M.L. Makhrova, A.I. Volkova, I.S. Shvabenland et al. - Abakan: Publishing House of FSBEI HPE "Khakass State University. N.F. Katanova, 2011.- 92 p.
5. The first steps in science: landscape as a systematic object of study territory planning: a tutorial / comp. M.L. Makhrova, A.I. Volkova, O.L. Zakharova et al. - Abakan: Publishing House of FSBEI HPE "Khakass State University. N.F. Katanov, 2012.- 84 p.
6. The first steps in science: landscape planning of the territory as a basis for environmental management: study guide / comp. M.L. Makhrova, A.V. Sumin, O.O. Denisov et al. - Abakan: Publishing House of FSBEI HPE "Khakass State University. N.F. Katanova, 2015.- 92 p.
7. Ryabova T.A. Preparation for scientific and pedagogical research in high school / TA. Ryabov // Pedagogical education in the Kaliningrad region: history, prospects for development and cooperation: materials of the Intern. scientific-practical Conf., dedicated to the 20th anniversary of the formation of ped. Fact., 2003 / Kaliningr. state un-t; ed. E.I. Mychko, S.G. Shpilevaya, E.V. Shakhtorina [et al.]. Kaliningrad: KSU publishing house. - 2004 p. 41-43.
8. Shestak N.V., Astanina S.Yu. The role of scientific schools in the preparation of young scientists // [electronic resource] http://www.muh.ru/.Docs/niipo30_2006.htm?user=Caae910f81efcb713432f41a19096fa (appeal date 25.01 .2019).

Современный школьный учебник: проблема адаптации к образовательным возможностям учащихся инклюзивных школ

Шулекина Юлия Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, gameja@rambler.ru

Бородина Мария Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Российский университет дружбы народов, kokocinel@mail.ru

Качалкин Анатолий Анатольевич,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Российский университет дружбы народов, kananatol@yandex.ru

В представленном материале отражен актуальный подход к пониманию современного учебника как учебного ресурса, а также средства обучения, воспитания и развития младших школьников с разными образовательными возможностями. В фокусе изучения - учебник по русскому языку, одному из базовых учебных предметов программы начального общего образования. Чтение учебника по русскому языку авторы относят к особому виду чтения, требующему от учащихся специальной готовности к чтению различных видов текстов, входящих в ткань учебника. В статье раскрыта проблематика, отражающая необходимость адаптации современного учебника по русскому языку к образовательным возможностям учащихся начальных классов инклюзивной школы. Показаны разные варианты такой адаптации, которые реализуются посредством модернизации содержательно-методической платформы учебника в рамках привычного учебного процесса, расширения возможностей использования учебника в сетке дополнительного школьного образования, а также моделирования специальной методической помощи учителю по русскому языку и литературному чтению.

Ключевые слова: учебник по русскому языку, поликод, чтение, младшие школьники, инклюзивная школа.

Современный учебник для начальной школы является основным транслятором образовательных тенденций. Но в большей степени – инструментом решения учебных, воспитательных, развивающих задач обучения учащихся.

За последние годы представления об учебнике как учебной книге изменились. В актуальном образовательном пространстве его рассматривают как глобальный поликод [2; 4; 5; 7; 10], в котором разнообразные тексты не просто включены в ткань учебника, но и системно взаимодействуют, то есть выполняют свои функции для единой цели обучения, воспитания и развития учащегося. Это позволяет разработчикам учебника моделировать его в качестве средства обучения [1; 3; 7; 8] – с помощью него дети учатся не механически извлекать информацию, а целенаправленно ее отбирать, перерабатывать и применять полученные знания. Поэтому чтение учебника специфично по своей природе. Во многом оно отличается от чтения в традиционном понимании: имеет преимущественно нелинейный характер, подразумевает включение разных стратегий и режимов обработки информации, базируется на интуитивном маршрутировании по материалу и в целом рассматривается как интегральное умение в рамках учебной деятельности [10]. Психологической основой такого чтения являются поисковые и ориентировочные автоматизмы расшифровки разнообразных текстов, составляющих ткань единого текста учебника.

Одним из факторов успешного освоения учащимися учебной деятельности, особенно на начальных этапах школьного обучения, является умение самостоятельно работать с учебником, правильно читать его. Но, как известно, современные младшие школьники испытывают разнообразные трудности в чтении учебника, что подтверждается междисциплинарными исследованиями [6; 9; 10; 11].

В силу тех или иных причин нельзя говорить о том, что школьный учебник полноценно решает задачи начального общего образования детей. Одной из таких причин выступает мозаичный контингент учащихся современных общеобразовательных школ, большинство из которых являются инклюзивными по сути: совместно обучаются дети

с разными образовательными возможностями и разными образовательными потребностями. Поэтому в ситуации современной инклюзии им требуется такой учебник по русскому языку, который будет удовлетворять их образовательные потребности и, в то же время, решать универсальные образовательные задачи.

Как можно оптимизировать сложившуюся ситуацию?

Во-первых, выбрать путь модернизации существующих учебников. Однако любая модернизация, особенно в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту ОВЗ), должна быть тщательно подготовлена. Моделирование учебника нового поколения для инклюзивных школ регламентируется корпусом образовательных исследований в вопросах обучения детей с ОВЗ, что позволяет сделать учебник технологичным, а значит доступным одновременно для разных категорий обучающихся. Результатом такой модернизации становится модель учебника по русскому языку, характеризующаяся высокой синкретичностью, а именно отвечает традициям специального образования и учитывает образовательные возможности и потребности разных категорий учащихся (с ОВЗ и нормально развивающихся).

Во-вторых, оснастить существующие учебники дополнительными методическими ресурсами. Когда дети с разными образовательными возможностями обучаются в инклюзивном классе, ориентиром в минимальном и достаточном материале, обязательном для усвоения всеми учащимися, для них служит программа начального общего образования. В зависимости от степени нарушения учащимся предлагается два варианта адаптированных основных образовательных программ, в рамках которых они могут осваивать материал как синхронно с нормально развивающимися сверстниками, так и в относительно пролонгированные сроки.

Если учащийся с ОВЗ успешен в усвоении программы начального общего образования (уровень его учебных компетенций соответствует стандарту), по желанию он может расширять свой учебный опыт, работая с дополнительными дидактическими ресурсами (различного рода решебники, дидактические тетради развивающего плана, учебные пособия, интерактивные программы и т.д.), содержащими дополнительный к основной программе учебный материал. Этот не обязательный к проработке всеми детьми материал может частично или полностью заимствоваться из учебника, где он маркируется наряду с основным материалом. Его выведение за пределы основного учебного процесса позволит заметно разгрузить учебник.

Дополнительное образование открывает широкие возможности использования таких методических средств. Кроме того, на проработку необходимой информации, ее закрепление и усвоение отводится несравнимо больше времени, чем на уроке/занятии. Более того, вариативность выбора дополнительного материала здесь настолько до-

ступна, что позволяет с большей эффективностью удовлетворять особые образовательные потребности конкретного учащегося с тем или иным вариантом ОВЗ. Формой реализации учебных задач могут стать дополнительные вариативные курсы занятий со школьным психологом и логопедом, которые предлагается внедрять в школьное расписание (обучение второй половины дня).

В-третьих, моделировать методическую помощь современному учителю по русскому языку и литературному чтению.

Проблема современных педагогических кадров заключается сейчас в недостатке компетентных педагогов, учитывающих требования современной образовательной системы. Являясь полноценным участником образовательных отношений, учитель в определенной мере ответственен за результаты обучения младших школьников, но данную ответственность нужно рассматривать, прежде всего, сквозь призму его профессионального развития и саморазвития. Эффективный и востребованный учитель – это профессионально грамотный специалист.

Профессиональная грамотность для педагога сегодня значит выход за пределы узкой педагогической компетентности в сторону междисциплинарного диалога. Так, востребованность и ценность современного учителя определяется тем, насколько широк его междисциплинарный кругозор и насколько вариативно он может использовать его в своей профессиональной деятельности, тем самым укрепляя активную позицию «строителя» образовательных отношений. В соответствии с новыми стандартами образования в систему образовательных отношений включены педагогические кадры школы, обучающиеся и их родители. Таким образом, рассматривая обучающегося с ОВЗ центральной фигурой в системе образовательных отношений, необходимо опираться на личность ребенка для включения его в социокультурную среду.

Современная компетентностная модель профессиональной подготовки педагогов обширна. Во многом она связана с идеей инклюзии, которая предполагает совместное обучение разных категорий детей (среди школьников могут быть дети как с нормальным развитием, так и с ограниченными возможностями здоровья). Таким образом, в новых образовательных реалиях к педагогам предъявляются высокие требования по моделированию и оснащению образовательной среды, доступной для разных категорий обучающихся. Например, учитель обучается логопедическим технологиям преодоления нарушений чтения и письма у учащихся для интеграции их в программу начального общего образования. Такая необходимость вызвана неоднородностью проявлений дислексии и дисграфии у учащихся начальной школы и невозможностью соотнесения их ошибок с каким-либо видом нарушения чтения и письма по общепринятым классификациям. С одной стороны, он адаптирует коррекционно-логопедическую работу к индивидуальным образовательным потреб-

ностям детей со специфическими трудностями чтения и письма с учётом мозаичности проявлений нарушения, с другой - оптимизирует учебную деятельность младших школьников средствами логопедии (предполагает сочетание направлений коррекционной работы и тематических блоков программы). Подобный опыт реализации логопедических технологий [9] может быть распространён на учебные программы как по русскому языку, так и другим предметам, связанным с чтением.

Литература

1. Андреева В.А. Особенности системы иллюстрирования в дизайн-концепции школьного учебника // Текст. Книга. Книгоиздание. 2013. № 1 (3). С. 75-82.

2. Ариас А.-М. Поликодовый текст: теоретические и прикладные аспекты: учебное пособие. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. - 126 с.

3. Борисенко Н.А. Функции текстовых заданий в школьном учебнике (диахронический и синхронический аспекты) / Н.А. Борисенко // Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: кол. монография. - М., 2016. С. 216-221.

4. Габидуллина А.Р. Педагогическая лингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - Горловка: ГГПИИЯ, 2011. - 195 с.

5. Даниэльян Я.В. Современные концепции школьного учебника // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Вып. 39. С. 278-281.

6. Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А., Киреева И.П. Образовательные возможности как платформа образовательной инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 335-345.

7. Матвеева Е.И. Этапы создания программы и учебников по литературному чтению (из опыта работы 2000-х г.г.) // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 201-218.

8. Поздеева С.И. Иллюстративный материал школьного учебника как средство визуализации и коммуникации // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical review. 2016. № 4 (14). С. 27-32.

9. Саева С.А. Интеграция логопедических технологий выявления и преодоления дисграфии в программу обучения учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Магистерская дисс. - М.: МГПУ, 2017.

10. Современные технологии работы с учебником в инклюзивном образовании. Учебно-методическое пособие - М.: МГПУ. 2018. - 100 с.

11. Шулекина Ю.А. Современные тенденции модернизации учебного текста в условиях инклюзивного образования // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2014. № 2 (12). С. 32-42.

Modern school textbook: the problem of adaptation to the educational opportunities of inclusive schools students

Shulekina Ju.A., Borodina M.A., Kachalkin A.A.

Moscow City University, Peoples' Friendship University of Russia

The presented material reflects the actual approach to understanding the modern textbook as an educational resource, as well as the means of training, education and development of younger students with different learning possibilities. A textbook on the Russian language, one of the basic subjects of the primary general education program, is in the focus of the study. The authors refer reading a textbook on the Russian language to a special kind of reading, requiring students special readiness. The paper reveals the problems reflecting the need to adapt the modern textbook on the Russian language to the educational opportunities of primary school students of an inclusive school. Different variants of such adaptation are shown. It can be realized by means of modernization of the content-methodical platform of the textbook within habitual educational process, expansion of opportunities of use of the textbook in a system of additional school education, and also modeling of the special methodical help to the Russian language teacher and teacher on literary reading.

Key words: a textbook on the Russian language, polycode, reading, primary school students, inclusive school.

References

1. Andreeva V.A. Features of the illustration system in the design concept of a school textbook. Text. Book. Book publishing. 2013. № 1 (3). Pp. 75-82.
2. Arias A.-M. Polycode text: theoretical and applied aspects: study guide. - SPb.: Publishing House of the St. Petersburg University of Management and Economics, 2015. - 126 p.
3. Borisenko N.A. Functions of text tasks in a school textbook (diachronic and synchronic aspects) / N.A. Borisenko // Actual problems of teaching Russian and Russian as a foreign language: stake. monograph. - M., 2016. P. 216-221.
4. Gabidullina A.R. Pedagogical linguistics: a manual for students of higher educational institutions. - Gorlovka: GGPII, 2011. - 195 p.
5. Danielian Y.V. Modern concepts of a school textbook // News of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen 2007. Vol. 39. p. 278-281.
6. Kozhalieva Ch.B., Shulekina Yu.A., Kireeva I.P. Educational opportunities as a platform for educational inclusion // Problems of modern pedagogical education. 2016. No. 52-3. Pp. 335-345.
7. Matveeva E.I. Stages of creating a program and textbooks on literary reading (from the experience of the 2000s) // Problems of modern education. 2014. No. 6. P. 201-218.
8. Pozdeeva S.I. Illustrative material of the school textbook as a means of visualization and communication // Scientific and pedagogical review. Pedagogical review. 2016. № 4 (14). Pp. 27-32.
9. Saetova S.A. The integration of speech therapy technologies to identify and overcome dysgraphia in the curriculum of primary school students. Master of Diss. - M.: MGPU, 2017.
10. Modern technologies of working with a textbook in inclusive education. Teaching guide - M.: MGPU. 2018. - 100 s.
11. Shulekina Yu.A. Modern trends in the modernization of the educational text in an inclusive education // Bulletin of education and science. Pedagogy. Psychology. The medicine. 2014. № 2 (12). Pp. 32-42.

Методика развития экологического мировоззрения школьников в условиях полевого летнего лагеря

Наумова Наталья Николаевна

кандидат биологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры коммерции и гостеприимства Института туризма и предпринимательства Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, nnaumova@list.ru

В статье рассмотрен опыт развития экологического мировоззрения школьников в условиях полевого летнего лагеря, организуемого экологическим клубом «Непоседа» (г. Санкт-Петербург). Образовательная программа лагеря строится на основе мониторинговых исследований водоемов и водотоков ленинградской области. В качестве основного (фонового) объекта исследований выбрано озеро Вуокса. Программа исследований включает четыре основных этапа. На первом этапе дети обучаются методикам проведения гидрологических, гидрохимических, гидробиологических, ботанических исследований; формируется представление о «норме» водоема; закладываются основы аутоэкологических знаний. Второй этап исследовательской программы посвящен изучению воздействия хозяйственной деятельности на водоемы; в ходе практической деятельности школьники знакомятся с основами современного рационального природопользования. Третий этап – это формирование синэкологических представлений, осознание учащимися уникальности каждой природной экосистемы; ответственности человека за сохранение био- и общего разнообразия, которое обеспечивает стабильность биосферы. Четвертый этап – организация углубленных мониторинговых исследований. Исследования показали высокую эффективность данной образовательной программы в и развитии становлении экологического мировоззрения участников экологического лагеря.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое мировоззрение, экологический лагерь, водные объекты, гидробиологические исследования, гидрохимические исследования, экологический мониторинг

В ходе долгих дискуссий, которые велись учеными-экологами, педагогами и методистами начиная с середины 70-х годов XX века определились основные цели, задачи и приоритеты экологического образования. По мнению С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, глобальной целью экологического образования является формирование личности с эгоцентрическим типом экологического сознания, при этом основными задачами являются: формирование адекватных экологических представлений; формирование отношения к природе; формирование системы умений и навыков (технологий) и стратегий взаимодействия с природой.[1]

С позиций современного гуманистического образования, подобное определение целей нуждается в корректировке, термин «формирование» должен быть заменен на «способствование выработке», поскольку ребенок, подросток не является пассивным объектом, на которого направлена креативная мощь педагога. Ребенок сам должен принимать участие в построении именно своего знания, роль педагога состоит в создании способствующей этому обстановки, творческой среды, насыщенной разнообразными психологическими стимулами. Эту позицию разделяют организаторы большинства современных экологических лагерей, которые рассматриваются как наиболее мощное средство становления и развития экологического мировоззрения детей и подростков.[2,9,5]

Экологический лагерь - это содружество ученых-исследователей, школьных педагогов, студентов, детей и подростков, содружество, в котором нет четкого разделения на учителей и учеников, где каждый в процессе общения друг с другом и природы выполняет эти роли. [9]

Экологический лагерь – это сотворчество разных людей, в результате которого постоянно совершаются открытия, очень часто не имеющие к официальной науке никакого отношения – открытие самого себя как творческой личности, открытие абсолютной ценности мира природы, открытие неповторимой индивидуальности растений, животных, экосистем. Эти открытия имеют большое значение для формирования экологического мировоззрения и культуры.[10]

Ученые отмечают, что для реализации своих целей экологическое образование должно носить постоянный и множественный характер.[3,7] Т.е. одна образовательная форма должна дополнять

другую. Так школа, вуз призваны, прежде всего, закладывать экологические знания, а вот на формирование отношений и оценок не хватает ни времени, ни средств, поскольку эти отношения формируются в непосредственном отношении с живой природной средой и здесь незаменима роль различных форм экологического туризма, в том числе экологических лагерей

В настоящее время для реализации целей экологического образования в ряде лагерей разработаны стройные программы формирования экологических знаний, отношений и умений. Приведем пример такой программы, реализуемой в экологическом лагере «Непоседа» (Санкт-Петербург), в которой основными изучаемыми объектами являются озера и реки Ленинградской области. Водные экосистемы выбраны в качестве приоритетных для организации детских исследований, поскольку имеют достаточно четкие границы, высокое общее и биоразнообразие, отчетливо разделены на трофические уровни, доступны для различных наблюдений и долговременных экспериментов. Для лагерей стационарного типа возможна организация круглогодичных наблюдений. Кроме того водные объекты обеспечивают полноценный отдых, позволяют осуществлять разнообразные рекреационные мероприятия.

Исследования водоемов и водотоков включают несколько этапов.

Первый этап работы осуществляется школьниками младших и средних классов и заключается в изучении чистого, «живого» непроточного или слабо проточного водоема – озера, пруда, залива. Так, в течение последних лет наиболее излюбленным объектом исследований для школьников экологического клуба «Непоседа» стало озеро Вуокса. Озеро расположено на Карельском перешейке, относится к гуминовым водоемам, слабо затронутым хозяйственной деятельностью. Как правило, наши дети, выросшие в больших городах и поселках, не имеют четких представлений о естественных, не подверженных жесткому человеческому влиянию экосистемах, а именно при изучении таких водоемов закладываются знания о «норме» водоема. Школьники в ходе игр, тщательно продуманных занимательных занятий, мини-лекций знакомятся с видовым составом флоры и фауны озера и прибрежной зоны, наблюдают за сезонными изменениями в природе, поведением животных, обучаются приемам картографирования, простейшим гидрологическим, метеорологическим и гидрохимическим наблюдениям, знакомятся с рядом несложных методов биоиндикации, учатся оформлять свои наблюдения. Особое внимание уделяется методикам сбора гидрохимического и гидробиологического материала, ведению полевого дневника. Гидрохимические исследования выполняются с лодки или с берега. Такие работы требуют предварительного знакомства школьников с методами полевых исследований: определением прозрачности по диску Секки, правилами измерения температуры, отбора проб воды с помощью батометра, консервации проб воды. Отбор проб

зоопланктона производится при помощи планктонной сети, для сбора бентоса используют гидробиологический сачок и дночерпатель. В ходе полевой работы каждый участник не только наблюдает, как правильно проводятся те или иные исследования, но имеет возможность провести каждый вид работ самостоятельно.

В полевых лабораториях дети изучают методики гидрохимического анализа, техники работы с микроскопом и биноклем, развиваются навыки определения растений и водных животных. Поскольку исследования проводятся школьниками, основное требование организаторов лагеря к научным руководителям по возможности работать с живыми объектами и возвращать их в привычную среду обитания.

В результате первого этапа исследований учащиеся приобретают знания о биологии и экологии отдельных видов, о методах изучения водной экосистемы, закладываются представления о «норме» водоема, о фоновых, эталонных системах, закладываются основы аутоэкологии, познаются основные принципы общей экологии.

Особое внимание при этом уделяется раскрытию чувственной сферы. В программу исследований входит также изучение истории взаимоотношений человеческого общества и данной экосистемы, преломляющейся через фольклор; особенности местного уклада, своеобразие архитектуры и т.д.

Очень важным является то, что все занятия осуществляются в игровой форме и сами школьники играют в «исследователей», в «ученых», т.е. на этом этапе исследование выступает как форма увлекательного познания мира, а не как средство получения подлинно научных знаний.

На втором этапе работы подростки (обычно уже прошедшие 1-й этап исследований) исследуют нарушенные водные экосистемы. Наиболее удобным объектом может быть малая река, подверженная антропогенному влиянию. Во время экспедиций и экскурсий по реке школьники узнают о видах загрязнения, характере воздействия различных загрязняющих веществ на растения и животных, определяют площади загрязнения, наносят на карту загрязненные участки, проводят учет мусора, знакомятся с простейшими методами мониторинга, узнают об отношении местного заселения к экологическим проблемам реки. При этом река воспринимается как живое существо – «живая» река, требующая нашей помощи и защиты. Углубляются знания подростков о химических процессах, происходящих в водоеме, о способности реки к самоочищению и восстановлению после антропогенного вмешательства. В полевой лаборатории, развернутой на территории экспедиции, ведется работа с пробами воды, отобранными на маршруте. Эта работа включает определение важнейших гидрохимических показателей, позволяющих проводить экологический мониторинг водоемов: органолептические свойства воды, цвет, цветность, рН, содержание растворенного кислорода и БПК, жесткость. Эти определения выполняются по об-

щепринятым методикам в соответствии с методическими указаниями [4,6,8]. У детей формируются представления о системе мер, препятствующих загрязнению водотоков, о рациональном природопользовании, необходимости активной личностной позиции. Большое внимание уделяется практическим мероприятиям по очистке водоема и просветительской работе среди населения.

На третьем этапе дети знакомятся с водными экосистемами различных типов, обычно исследуется группа озер, различающихся своими физико-химическими характеристиками. Основная цель этого – получение синэкологических знаний, осознание учащимися уникальности каждой природной экосистемы; ответственности человека за сохранение разнообразия, т.к. многообразие сообществ и экосистем, также как и видовое разнообразие, обеспечивает стабильность биосферы. Полученные школьниками данные по гидрохимии водоемов, составу зоопланктона и зообентоса, количественные характеристики развития планктонных и донных сообществ на различных биотопах позволяют не только оценить биоразнообразие и обилие видов, но и рассчитать продукционные характеристики водных объектов, сделать заключение о качестве воды в водоемах и их трофическом статусе.

Четвертый этап – организация мониторинговых исследований. В ходе долговременных наблюдений на водоемах подростки имеют возможность познакомиться не только с методами проведения подобных исследований (физическими, химическими, биологическими), но и лучше узнать о сезонных и суточных циклах многих водных организмов, годовом цикле экосистемы в целом, могут научиться экспериментировать в природных условиях. При этом достаточно типичные мониторинговые исследования могут дополняться самостоятельными наблюдениями учащихся, детализирующими полученные данные. Подобные наблюдения могут осуществляться как в полевых лабораториях, так и непосредственно на водоемах. В лаборатории возможно изучение роста отдельных организмов, особенностей питания, размножения и поведения достаточно крупных беспозвоночных и рыб и на этой основе выполнение продукционных расчетов, определение скорости самоочищения водоемов и т.п. Непосредственно на водоеме, используя садки-изоляты, можно моделировать различные ситуации, изучая взаимоотношения хищник - жертва, миграционное поведение животных.

В результате выполненных исследований учащиеся приобретают знания о строении, особенностях функционирования и эволюции водной экосистемы как единого целого, о стабильности и устойчивости системы во времени и пространстве, о методах комплексных исследований на водоемах. Практическая деятельность на данном этапе связана с ближайшим социумом (поселковым советом, рыбинспекцией, станцией водоочистки, фермами и т.п.). Образовательная программа, реализуемая на данном этапе представляет сплав аут- и синэкологии, но особый интерес для развития эко-

логического мировоззрения представляют занятия, посвященные проблемам глобальной экологии и экологической этики, поскольку старших школьников волнуют вопросы о месте и роли Человека в Биосфере и Вселенной.

Итоги каждого этапа исследования водоемов подводятся на заключительной конференции. Школьники выступают с короткими докладами, рассказывают о проведенных им исследованиях, полученных новых знаниях и впечатлениях. Доклады тщательно готовятся, проводятся специальные занятия, на которых школьники получают знания в области математической статистики, учатся находить средние значения и погрешности, знакомятся с видами ошибок, способами представления данных в виде таблиц, графиков, рисунков и схем. В дальнейшем эти первые наблюдения могут стать основой серьезной научной работы.

Конечно такая сложная и насыщенная программа экологических исследований требует привлечения большого числа специалистов – профессионалов, владеющих кроме того игровыми формами работы с детьми. В работе экологических лагерей, организуемых эколого-туристским клубом «Непоседа» (рук. М.Ф. Карчевский) принимают участие ученые и преподаватели НИИ и ВУЗов Санкт-Петербурга. С детьми работают в течение лета и живут в палаточных лагерях доктора и кандидаты наук, профессора и доценты. Экологические лагеря представляют собой своеобразные острова научной демократии, т.к. отношение крупнейших отечественных лимнологов, ботаников, зоологов и к школьникам и к студентам, как к младшим коллегам. В этих лагерях возникает особая атмосфера со-творчества, со-переживания, со-единения с природой и с удивительными людьми.

Кроме программы углубленного изучения водных экосистем детям предлагаются исследовательские и познавательные программы по астрономии, геологии, археологии, орнитологии, психологии, экологии человека. И все же ядром этого уникального лагеря остается своеобразный «магический кристалл» – озеро, которое объединяет исследования всех направлений, позволяет на практике постигать принципы и законы экологии, понимать и принимать роль человека как гармонизатора биосферных процессов.

Одни и те же дети приезжают в этот лагерь по несколько лет подряд, оставаясь на несколько смен. Поступая в университеты, воспитанники клуба «Непоседа» продолжают заниматься исследовательской деятельностью и зачастую возвращаются в свой лагерь в качестве инструкторов и преподавателей, владеющих новейшими научными достижениями в «своей» области знания, таким образом, по мере взросления участников возрастает научно-методический потенциал экологического лагеря.

Бесспорно, научно-методические разработки, исследовательские и игровые программы экологических лагерей клуба «Непоседа» представляют большой интерес для развития системы экологи-

ческого образования и воспитания в любом регионе нашей страны.

Литература

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 1996.

2. Иванов С. А., Абрамова Н. Л. Генезис детских экологических практик: от изучения экосистем - к сенсорному взаимодействию с природой // Научный диалог. 2016. №9 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-detskih-ekologicheskikh-praktik-ot-izucheniya-ekosistem-k-sensornomu-vzaimodeystviyu-s-prirodoy> (дата обращения: 17.04.2019).

3. Иващенко А. В., Панов В. И., Гагарин А. В. Теоретические и эмпирические аспекты формирования экологического сознания в природоориентированной деятельности учащихся // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2004. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-empiricheskie-aspekty-formirovaniya-ekologicheskogo-soznaniya-v-prirodoorientirovannoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 77.04.2019).

4. Наумова Н.Н., Шварева И.С., Лаврова Г.Н. и др. Методы экологических исследований для школьников.- Ковров: Маштекс, 2007. 286 с.

5. Софронов Р. П., Товарищева Ф. Д. Воспитание экологической культуры у учащихся в условиях летнего экологического лагеря // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-ekologicheskoy-kultury-u-uchaschihsya-v-usloviyah-letnego-ekologicheskogo-lagerya> (дата обращения: 02.05.2019).

6. Третьяков В.Ю. Полевые экологические исследования (Водные объекты): СПб., 2006. 32с.

7. Тарасенко Н. Г. Проблема формирования экологического мировоззрения личности в современном образовательном процессе // ИСОМ. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-ekologicheskogo-mirovozzreniya-lichnosti-v-sovremennom-obrazovatelnom-protseesse> (дата обращения: 04.04.2019).

8. Шварёва И.С. Мониторинг окружающей среды: Учеб. Пособие. Ковров: КГТА, 2005. 112с.

9. Школа Друзей природы. Из опыта организации и проведения экологических лагерей и экспедиций для школьников на ООПТ/под ред. И.Ю. Головиной [и др.]. М.: ЭкоЦентр «Заповедники», 2012. с. 44.

10. Экологический лагерь: от А до Я – сборник организационно-методических материалов. – Барнаул: Программа развития ООН, 2009.-108 с

Methods of development of ecological Outlook of schoolchildren in the field summer camp

Naumova N.N.

Vladimir state University. A. G. and N. G. Stoletovs

The article describes the experience of the development of environmental Outlook of schoolchildren in the field summer camp, organized by the environmental club "fidget" (St. Petersburg). The educational program of the camp is based on monitoring studies of reservoirs and watercourses of the Leningrad region. Vuoksa lake was chosen as the main (background) object of research. The research program consists of four main stages. At the first stage, children are taught methods of hydrological, hydrochemical, hydrobiological, Botanical research; representation of the norm of the reservoir; the foundations autecological knowledge. The second stage of the research program is devoted to the study of the impact of economic activity on water bodies; in the course of practical activities, students learn the basics of modern environmental management. The third stage is the formation of synecological representations, awareness of students of the uniqueness of each natural ecosystem; human responsibility for the preservation of bio-and General diversity, which ensures the stability of the biosphere. The fourth stage is the organization of in-depth monitoring studies. Studies have shown the high efficiency of this educational program in the development of the ecological Outlook of the participants of the ecological camp.

Key words: ecological education, ecological Outlook, ecological camp, water objects, hydrobiological researches, hydrochemical researches, ecological monitoring

References

1. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Ecological pedagogy and psychology. Rostov-on-Don, 1996.
2. Ivanov S. A., Abramova N. L. The genesis of children's ecological practices: from studying ecosystems to sensory interaction with nature // Scientific Dialogue. 2016. № 9 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-detskih-ekologicheskikh-praktik-ot-izucheniya-ekosistem-k-sensornomu-vzaimodeystviyu-s-prirodoy> (appeal date: 04/17/2019).
3. Ivashchenko A.V., Panov V.I., Gagarin A.V. Theoretical and empirical aspects of the formation of environmental awareness in the nature-oriented activity of students // Vestnik RUDN. Series: Psychology and Pedagogy. 2004. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-empiricheskie-aspekty-formirovaniya-ekologicheskogo-soznaniya-v-prirodoorientirovannoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (appeal date: 77.04.2019).
4. Naumova N.N., Shvareva I.S., Lavrova G.N. and others. Methods of environmental research for schoolchildren. - Kovrov: Mashteks, 2007. 286 p.
5. Sofronov P.P., Tovarischeva F.D. Education of ecological culture among students in the conditions of the summer ecological camp // Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2014. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-ekologicheskoy-kultury-u-uchaschihsya-v-usloviyah-letnego-ekologicheskogo-lagerya> (appeal date: 02/05/2019).
6. Tretyakov V.Yu. Field environmental studies (Water features): St. Petersburg., 2006. 32c.
7. Tarasenko N. G. The problem of the formation of the ecological outlook of the individual in the modern educational process // ISOM. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-ekologicheskogo-mirovozzreniya-lichnosti-v-sovremennom-obrazovatelnom-protseesse> (appeal date: 04/04/2019).
8. Shvaryova I.S. Environmental Monitoring: Proc. Benefit. Kovrov: KGTA, 2005. 112c.
9. School Friends Nature. From the experience of organizing and conducting environmental camps and expeditions for schoolchildren in PAs / edited by I.Yu. Golovina [et al.]. M.: EcoCenter "Reserves", 2012. p. 44.
10. Ecological camp: from A to Z - a collection of organizational methodical materials. - Barnaul: United Nations Development Program, 2009.-108 p.

Организация информационно-медийного центра как форма поддержки личностного роста школьников в рамках школьного межкультурного образовательного пространства

Никонов Руслан Викторович,

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

Статья посвящена обсуждению научной концепции информационно-медийного центра, представляющего собой один из инструментов формирования личности обучаемого в рамках межкультурного образовательного пространства средней школы. Проведение целенаправленного конструирования межкультурного общеобразовательного пространства современной школы, как доказывает автор, невозможно без использования такого инструмента, как информационный медийный центр, который призван осуществлять поиск наиболее современных и актуальных моделей коммуникации учителей и учащихся, учащихся друг с другом. Кроме того, работа в обозначенном формате позволяет выстроить индивидуальный образовательный маршрут для каждого из обучающихся с учетом его возможностей и образовательных потребностей. Важнейшими условиями достижения предполагаемой эффективности функционирования информационного медийного центра в рамках межкультурной среды школы будут являться привлечение дополнительных образовательных ресурсов по реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также создание единого образовательного информационного пространства для реализации программ учебных курсов, предметов, внеурочной деятельности, профориентационной работы. Ключевые слова: межкультурное пространство, средняя школа, информационно-медийный центр, образовательный процесс, образовательные результаты, модернизация образования, образовательные технологии.

Введение. Современная система общего образования нацелена на формирование условий и создание механизмов, которые могут в максимальной степени способствовать становлению личности обучающегося как гражданина, готового вести продуктивную коммуникацию с представителями разных культур, обмениваться ценностями, транслировать культурные смыслы. Проведение целенаправленного конструирования межкультурного общеобразовательного пространства современной школы невозможно без использования такого инструмента общения, как информационный медийный центр, работа и эффективное функционирование которого – гарант формирования успешной мультикультурной личности.

Степень исследованности. Проведение исследований организации межкультурного пространства в рамках анализа выполняемой им информационной функции осуществляли С. Бондырева [1], А. П. Валицкая [2], С. Гершунский [3], В. Гинецинский [4], А. В. Жуков [5], Н. Б. Крылова [9], Б. Сериков [11], В. Слободчиков [12], И. Фрумин [15], Б. Эльконин [16]. Названные ученые доказали, что межкультурное пространство напрямую связано с теми информационными и коммуникативными процессами, которые проходят в его границах и создают континуум взаимодействия учащихся, педагогов и внешкольной информационной среды, в частности – информационного медийного центра.

Теоретическая и методологическая база проведенного в статье исследования апеллирует к научным положениям, изложенным в трудах А.П. Валицкой [2] и Н.Б. Крыловой [9]. Так, Н.Б. Крылова доказывает, что межкультурное образовательное пространство средней школы, выступая в роли медиацентра, обеспечивает коммуникацию учителей и учащихся в рамках образовательного процесса [9, с. 51]. По ее мнению, информационное взаимодействие учителей и учащихся является основой не только личностного становления, но и культурного роста. А П. Валицкая, считая, что школа представляет собой систему информационного взаимодействия, проходящего на различных уровнях ее многомерного пространства, показывает, как проходит становление личности учащегося в рамках этого пространства [2]. В концепции этих исследований школа рассматривается как меж-

культурное коммуникативное пространство, обеспечивающее открытый выход в окружающую среду посредством таких механизмов, как информационно-медийный центр.

Обсуждение. Идеи авторов, исследовавших межкультурное образовательное пространство школы, стали основанием для выработки методологии создания на базе МБОУ СОШ № 49 г. Читы образовательного пространства, где ключевым элементом является информационно-медийный центр (далее ИМЦ), в рамках которого объединены наиболее активные учащиеся и учителя школы, характеризующиеся наличием творческого подхода к обучению, высоким уровнем общей культуры, интеллигентностью, поликультурностью, широкими возможностями общения на разных языках, доброжелательным отношением к людям, способностью творчески влиять на становление личности. Таким образом, создание ИМЦ напрямую соотносится с созданием внутришкольной образовательной среды и имиджа школы [3].

Создание ИМЦ является неотъемлемой частью системных работ по целенаправленному конструированию межкультурной среды в рамках школьного образовательного пространства. Как планируется, создание этой среды должно происходить в соответствии с общими тенденциями развития процессов информатизации общества, которая сегодня является доминирующим направлением развития цивилизации. Предусматривается, что при создании школьного информационно-медийного центра будут использоваться современные средства информатики, телекоммуникационных систем и новые информационные технологии, в совокупности способствующие созданию новой информационной среды как органического элемента информационного общества.

Как элемент структуры, обеспечивающей формирование образовательного пространства средней школы, ИМЦ призван для решения ряда задач, ключевыми из которых являются, во-первых, внедрение информационных технологий в образовательный процесс, во-вторых, модернизация содержания и технологий общего образования в соответствии с современными требованиями ФГОС. В перспективе развитие структуры и содержания ИМЦ будут определяться как процессами развития информационных форм и технологий и степенью их внедрения в образовательный процесс, так и построением методической сети на индивидуальной основе [5, с. 95].

Научная концепция создания ИМЦ включает в себя создание программы инновационной деятельности этого центра, рассчитанной на достижение следующей цели – формирование образовательных результатов обучающихся на стыке требований к базовым навыкам и умениям будущих специалистов от профессиональной среды разработчиков программного обеспечения, требований к навыкам и умениям детей Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и формой подачи материала, которая была бы оптимально удобной, привычной и легко усваиваемой детьми [12, с. 201].

В качестве задач, поставленных перед ИМЦ в связи с необходимостью достижения поставленной цели, определены нормативно-правовое, организационно-содержательное, программно-методическое, финансово-экономическое обоснование создания и необходимости реализации комплексного образовательного продукта «Информационно-медийный центр»; формализация научно-методических и технологических характеристик комплексного образовательного продукта «Информационно-медийный центр»; формирование методических рекомендаций и комплектов для их активного тиражирования; реализация комплекса мероприятий по тиражированию комплексного образовательного продукта «Информационно-медийный центр», «погружению» педагогов в информационно-образовательную среду посредством дистанционных медиатехнологий, ориентированных на деятельностное освоение информационных технологий; создания и организация деятельности методической сети [5, с. 90].

Основной перспективой реализации проекта ИМЦ является достижение повышения уровня личностного роста обучающихся, что осуществляется посредством приобретения различных навыков сценаристской, режиссерской, операторской, дикторской, монтажной, продюсерской работы, основ актерского мастерства, овладение современной технической базой и новейшими цифровыми технологиями, применяемыми на телевидении. Такое возможно благодаря многопрофильному обучению на базе ИМЦ.

Существенное значение имеет методически мотивированный подбор новых связей и контактов с профильными организациями, которые предоставляют образовательные услуги и услуги информационно-обобщающего характера для обучающихся, а также поддержка связи с обучающимися других регионов и из других центров, школ, проектов. Не менее важны обмен новым опытом и внедрение собственных практик.

Значимо, что проект представляет выражение личной эффективности каждого обучающегося в разных сегментах инновационных практик в образовательном пространстве школы и за ее пределами. В процессе работы над ИМЦ учащиеся получают навыки анализа рынка, взаимодействия в команде и осуществления поиска необходимой ниши для продвижения своего «Я» [13].

Реализации обозначенных целей способствует следующее. Во-первых, институциональное закрепление и поддержка развития сетевого взаимодействия обучающихся посредством таких форм, как образовательный нон-стоп, включающий в себя лекции, мастер-классы, воркшопы, брейнсторминги, практические и игровые сессии. Во-вторых, развитие компетенций педагогов за счет использования форм дидактического нон-стопа, включающего методические комплекты (технологические карты, пособия и рекомендации), освещающие особенностей организации информационно-медийного центра [11].

Продуктами инновационной деятельности в поэтапной реализации проекта представляется соб-

ственная разработка мобильного приложения, которое, как планируется, станет помощником для обучающихся. Оно будет содержать в себе информацию о расписании, предмете, темах уроков, станет предлагать применять интерактив непосредственно в ходе проведения урока. Мобильное приложение мыслится как инструмент, с помощью которого обучающиеся смогут использовать свои мобильные устройства для получения новых знаний. Кроме того, можно будет запросить консультативную помощь по каждому предмету в онлайн формате.

Еще одним продуктом ИМЦ должен стать информационный интерактивный радиоканал, используемый для постоянной трансляции внутришкольного радиовещания. В холле школы будет установлена радиорубка, на большой перемене там будут находиться дикторы, которые расскажут о новостях школы и края, а также предложат немного информации из ежедневных рубрик (с днем рождения и т.д.), на маленьких переменах возможна трансляция музыкальных треков.

В качестве продукта деятельности по подготовке ИМЦ выступает установка на входе учреждения интерактивного информационного табло о школе. Здесь расположится информация о расписании, об учителях, об экзаменах, актуальных новостях и виртуальный тур по школе. Табло станет одним из элементов информационной зоны, куда войдут также ТВ-панно, установленные на каждом этаже школы с целью выполнения информационной функции [5, с. 54].

Организационно-методическими условиями создания инфо-образовательной среды станут подключение к сети интернет через WLAN; организация программно-технического комплекса учителя (интерактивная доска, ТВ-оборудованием, размещенное на каждом этаже). Сюда же будут входить мультимедийный комплекс, компьютер. Для начальной школы планируется создать цифровую лабораторию, активный акустический комплекс, двухмикрофонную радиосистему, локальные сети (в состав которых входит образовательная и административная), аудиторию для проведения собраний медиацентра школы № 49 [16].

Непосредственное развертывание мероприятий, направленных на реализацию проекта ИМЦ, должно начаться с формирования в образовательной организации нормативных правовых и организационно-методических условий системной инновационной деятельности, которая будет осуществляться, во-первых, через разработку локальных актов (Положение об информационно-медийном центре МБОУ СОШ № 49, Положение о сетевой академии); во-вторых, через создание способной решать поставленные задачи и работать на результат команды, состоящей из педагогов школы, имеющих опыт работы с информационными технологиями, и компетентных групп лиц, занимающихся разработкой и внедрением новых технических средств и программ (мобильное приложение, табло).

Следующий этап – проведение программы установочных мероприятий. SMM-мероприятия:

внедрение мобильного приложения, помогающего учителям-предметникам в подготовке интерактивов для применения на уроках; внедрение мобильного приложения, направленного на поддержание интереса обучающихся к восприятию информации на уроках. Одновременно планируются применение методических комплектов, технологической карты «Создание и реализация содержания ИМЦ»; пособия; методических рекомендаций; диагностического инструмента по фиксации личностного образовательного результата; проработка дизайна и интерфейса мобильного приложения; установка телевизионных блоков на каждом этаже.

Завершает программу установочных мероприятий заключение договоров с компаниями по поставке оборудования, для видео- и звукозаписи, тв-оборудования, интерактивного табло, радиооборудования; разработка интерфейса и дизайна интерактивного информационного табло; тестирование и запуск мобильного приложения [15].

Далее для овладения технической базой и новейшими информационными технологиями, применяемыми в медиапространстве школы, в форме вебинаров, хакатонов, баркем, марафонов, конференций цифровой направленности будет организован цикл образовательных программ для учеников и кураторов. Предполагает несколько значимых мероприятий. Во-первых, организация в каждом учебном кабинете рабочего места учителя с возможностью выхода в Интернет, для чего каждый кабинет будет обеспечен мультимедийными средствами приема и передачи визуальной информации (компьютер или ноутбук, проектор, интерактивная доска, колонки, наушники, микрофон, веб-камера), многофункциональными устройствами для сканирования, ксерокопирования и печати. Во-вторых, проверка соответствия педагогических кадров требованиям профессионального стандарта, в результате которой все учителя должны представить подтверждение о прохождении курсов повышения квалификации по грамотности информационно-коммуникационных технологий. В-третьих, необходимо проведение проверки должностных инструкций работников, положений о порядке доступа педагогических работников к ИТ-сетям и базам данных, памятки безопасного поведения детей в сети Интернет, положений об оценке результативности инновационной деятельности учителей. В-четвертых, в рамках повышения компетентности субъектов образовательного процесса планируется создание видеоролика, проведение вебинаров по темам «Современные технологии обучения: смешанное обучение в практике цифрового учителя» и «ИКТ: формирование медиабезопасного поведения детей и подростков в современной информационной среде». В-пятых, проведение повышения квалификации для учителей по программе «Методика преподавания по межпредметным технологиям и их реализация в образовательном процессе» [16].

Для обобщения опыта реализации проекта в целом и выработки рекомендаций по внедрению информационно-медийного центра в образова-

тельный процесс планируется проведение следующего комплекса мероприятий по внедрению и распространению инновационных практик. Необходимо разработать и распространить, во-первых, пакет методических материалов для организации работы медиацентра; во-вторых, модель информационной карты для заместителя директора по учебно-воспитательной работе для координации действий всех участников образовательного процесса в информационном поле организации; в-третьих, методические рекомендации по взаимодействию участников медиацентра, учителей-предметников и классного руководителя, а также по работе с мобильным приложением, по внедрению интерактивного информационного табло; в-четвертых, материалы для диагностики проекта (анкеты, опросы, индивидуальные беседы, рейтинги и т.д.) [10].

Завершить цикл мероприятий, нацеленных на организацию ИМЦ планируется организацией и онлайн-проведением стажировочных мероприятий – вебинаров, видеоконференций, хакатонов, онлайн-сессий, дистанционных обучающих курсов в специализированных тематиках, а также SMM-мероприятия Instagram, Вконтакте, сайт образовательной организации, закладка «Информационно-медийный центр» [8, с. 93].

Таким образом, при условии создании информационного медийного центра на базе межкультурного образовательного пространства средней школы формируется возможность выстраивать индивидуальный образовательный маршрут для каждого из обучающихся с учетом возможностей и образовательных потребностей. Важнейшим условием достижением этого будет привлечение дополнительных образовательных ресурсов по реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также создание единого образовательного информационного пространства для реализации программ учебных курсов, предметов, внеурочной деятельности, профориентационной работы.

Вывод.

1. Современная система общего образования стремится к формированию условий и созданию механизмов, которые могут в максимальной степени способствовать становлению личности гражданина, ведущего продуктивный межкультурный диалог и транслирующего культурные ценности и смыслы. Создание и организация работы информационно-медийного центра как регуляторного механизма, призванного осуществлять поиск наиболее современных и актуальных моделей коммуникации и способствующего становлению личности учащегося, являются залогом эффективного конструирования межкультурного образовательного пространства.

2. ИМЦ призван для решения ряда задач, важнейшими из которых являются внедрение информационных технологий в образовательный процесс и модернизация содержания и технологий общего образования в соответствии с современными требованиями ФГОС. Основными перспекти-

вами реализации проекта ИМЦ является достижение повышения уровня личностного роста обучающихся, что осуществляется посредством приобретения различных навыков сценаристской, режиссерской, операторской, дикторской, монтажной, продюсерской работы, основ актерского мастерства, а также наличием современной технической базы и новейших цифровых технологий, применяемых на телевидении. Все это возможно благодаря многопрофильному обучению на базе ИМЦ.

3. На базе межкультурного образовательного пространства средней школы формируется возможность сформировать свой индивидуальный образовательный маршрут для каждого из обучающихся с учетом его возможностей и образовательных потребностей. Важнейшее условие достижения этого – привлечение дополнительных образовательных ресурсов по реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также создание единого образовательного информационного пространства для реализации программ учебных курсов, предметов, внеурочной деятельности, профориентационной работы.

Литература

1. Бондырева С. К. Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве Содружества Независимых Государств // Мир образования – образование в мире. 2001. № 2. С. 3–22.
2. Валицкая А. П., Антонова О. А., Жигалко Е. А. Урок как событие культуры. Сценарии: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 32 с.
3. Гершунский Б. С. Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования: В 2-х т. М., 1990. Т. 1–2. С. 132
4. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии: учебное пособие. СПб., 1997. 356 с.
5. Жуков А. В., Жукова А. А., Власова К. Е. Возрождение национальной культуры и процессы миграции среди немцев в Забайкальском крае // Известия Иркутского гос. ун-та. Сер. Политология. Религиоведение. 2015. Т. 11. С. 87-96.
6. Жуков А. В., Жукова А. А. Причины и факторы возникновения и распространения мифологических образов Китая у населения Забайкалья // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 3-1(41). С. 54-58.
7. Жуков А.В. Формирование религиозно-мифологического мировоззрения и мифы о религиозности // Вестник Читинского государственного университета. 2010. № 3. С. 27-33.
8. Конасова Н. А. Социально-педагогический потенциал образования и оценка его результативности // Народное образование. 2010. № 9. С. 93–103.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

The informatsoinno-mediynogo organization of the center as the form of support of personal growth of school students within school cross-cultural educational space

Nikonov R.V.

High comprehensive school No. 49 with profound studying of English

Article is a subject discussion of the scientific concept of the information and media center representing one of instruments of formation of the identity of the trainee within cross-cultural educational space of high school. As the author shows, the information and media center is designed to carry out search of the most modern and relevant models of communication promoting formation of the identity of the pupil in the conditions of modern cross-cultural space. Carrying out purposeful designing of cross-cultural general education space of modern school as the author shows, is impossible without use of such instrument of communication as the information media center. According to him, cross-cultural educational space of high school, using the media center, provides communication of teachers and pupils within educational process. On the basis of cross-cultural educational space of high school an opportunity to create the individual educational route for each of students taking into account his opportunities and educational requirements is formed. Attraction of additional educational resources on realization of individual educational routes of students and also creation of uniform educational information space for implementation of programs of training courses, objects, extracurricular activities, professional orientation work will be the most important achievement of it.

Keywords: Cross-cultural space, high school, information and media center, educational process, educational results, modernization of education, educational technologies.

References

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

Методические основы процесса обучения конспектированию в 8-9 классах

Скрыпникова Дарья Николаевна

аспирант, кафедра методики преподавания русского языка и литературы, Московский государственный областной университет, dnskrypnikova@mail.ru;

Статья посвящена методическим основам процесса обучения конспектированию обучающихся 8-9 классов на уроках русского языка и литературы. Процесс конспектирования раскрыт с позиции сущности данного процесса, с позиции формирования универсальных познавательных учебных действий и закономерностей познавательной деятельности учащихся. Формированию навыков конспектирования учебных текстов на уроках русского языка и литературы способствует систематическое использование упражнений, направленных на формирование учебных действий по информационной переработке текста, что позволяет грамотно составлять различные виды конспектов. Раскрыты теоретические аспекты обучения конспектированию, методика обучения составлению конспектов. Показаны примеры заданий, которые способствуют обучению грамотно перерабатывать информацию различных учебных текстов и составлять конспект.

Ключевые слова: конспект, информационная переработка текстов, познавательные действия, обучение конспектированию, текст.

Приоритетной целью отечественного образования является создание условий для получения обучающимися качественного образования на основе формирования познавательных учебных действий как целостной системы универсальных знаний, умений, навыков и опыта самостоятельной познавательной деятельности. Формирование умения работать с текстом как источником информации, в частности умения и навыков конспектирования учебных текстов, является одним из важнейших общеучебных умений учащихся в структуре универсальных познавательных учебных действий. Универсальные познавательные учебные действия Н.А. Чулановой определяются как «умственные действия, направленные на планирование, осуществление, анализ своей познавательной деятельности и управление ею на основе способов деятельности, используемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [10]. Познавательные универсальные учебные действия представляют собой «осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи» [8, с. 74]. Данные положения позволяют осмыслить сущность и содержание процесса конспектирования у обучающихся 8-9 классов.

Конспектирование определяется как «процесс мыслительной переработки письменной фиксации читаемого или воспринимаемого на слух текста; процесс, результатом которого является запись в виде конспекта, то есть, сложный и своеобразный вид речевой деятельности» [9, с. 4]. Конспект представляет собой особый вид текста, основными признаками которого являются содержательная, смысловая и структурная целостность. В основе текста конспекта лежит анализ информации исходного текста [9, с. 4]. Формирование навыков конспектирования у обучающихся предполагает развитые способности чтения и письма, вербальную память и активное внимание, уровень базовых знаний, которые являются основными предикторами успешного процесса конспектирования и последующей работы с конспектом [1].

Согласно М.Р. Львову, конспектирование в старших классах определяется как речевое, письменное упражнение, которое представляет собой краткое изложение содержания основных идей статьи, лекции, главы из учебника или целой книги [6]. Ученые по-разному определяют процесс конспектирования:

– как запись, объединяющая план, тезисы, выписки или, по крайней мере, две из этих записей, по мнению Г.Г. Гецова [3],

– как особый вид текста, который создается в результате аналитико-синтетической переработки информации, содержащейся в первоисточнике, по мнению В.Ю. Выборнова [2];

– как процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или аудируемого текста; результатом данного процесса является запись, позволяющая ее автору восстановить полученную информацию, согласно В.П. Павловой [7].

Итак, анализ определений конспектирования позволяет рассматривать конспектирование обучающихся 8-9 классов как познавательные действия, в основе которых лежат умения информационной переработки текста, находящиеся на стыке умений изложения и сочинения, более близкое по форме передачи информации к сжатому изложению.

Уровень возрастного и познавательного развития обучающихся 8-9 классов определяет их способность в полной мере овладеть умением грамотной информационной переработке текста в процессе конспектирования. Обучение на уроках русского языка и литературы составлению вторичных текстов способствует развитию связанной речи, умению работы с любой информацией различных учебных текстов, грамотному ее усвоению, что в конечном итоге определяет успешную сдачу государственной итоговой аттестации. Умение адекватно воспринимать письменную речь является одним из основных требований к знаниям и умениям обучающихся по русскому языку, завершающих изучение курса основной школы. Учащиеся средней школы, согласно требованиям программы по русскому языку, должны владеть техникой чтения, уметь пользоваться основными видами чтения, в том числе сплошным и выборочным, уметь извлекать информацию из текста, составлять тезисы или конспект небольшой статьи или фрагмента большой статьи. Л.А. Концевая отмечает, что наиболее используемыми методическими приемами во всех классах является пересказ и выделение главного; до восьмого класса часто применяются ответы на вопросы, до седьмого класса – самопроверка. Составление плана и конспектирование являются наименее используемыми приемами во всех классах [4]. Поэтому на этапе обучения в 8-9 классах важной задачей становится овладение навыками конспектирования учебных текстов.

Опираясь, с одной стороны, на понимание сущности процесса конспектирования, с другой – на понимание закономерностей познавательной деятельности обучающихся 8-9 классов в процессе конспектирования, охарактеризуем методические основы обучения конспектированию.

Согласно В.П. Павловой, к трудностям конспектирования относятся такие познавательные умения в работе с текстом, как выделение главной мысли, свертывание известной информации, за-

имствование словоблоков, умение скоростной записи конспекта, использование сокращенных слов, аббревиатур и знаков обозначения [7]. Преодолению этих трудностей у обучающихся 8-9 классов способствуют различные приемы и методы конспектирования.

Рассмотрим некоторые из них. В процессе составления конспекта может быть отражено отношение обучающегося к информации конспектируемого учебного текста [2; 3]. Поэтому целесообразно при работе с текстом ввести графу, отражающую дополнительные источники и замечания. Можно использовать и прием сплошного текста с применением различных способов выделения текста: подчеркивание, шрифтовые выделения. [2; 3]. В.П. Павлова предлагает построить обучение конспектированию посредством поэтапного формирования навыков, отмечая, что в качестве основных навыков конспектирования выступают навык свертывания и навык выделения. С этой целью в процессе обучения конспектированию необходимо применять такие упражнения, как словарный диктант, письменный ответ, диктант на словосочетания, фразовый диктант, свободный диктант, использование которых является переходным этапом от дословной записи к конспектированию. Для того, чтобы сформировать у обучающихся навык свертывания информации необходимо в учебном процессе систематически использовать такие упражнения, как выделение смысловых частей при повторном чтении учебного текста; формулировка заглавий частей учебного текста; составление плана текста; составление плана к тексту, воспроизводимому на слух; запись сообщения, состоящего из знакомых фактов [7]. В.П. Кузнецовой рекомендуется использовать упражнения для формирования навыка выделения главной информации в конспектируемом тексте. К таким упражнениям автор относит: упражнения на выделение опорных слов во фразе при чтении; на трансформацию фразы; на составление опорных слов во фразе при аудировании; на выделение абзацев в аудируемом сообщении; на двойной пересказ текста с последующим составлением плана [5].

Итак, при обучении конспектированию обучающихся 8-9 классов на уроках русского языка и литературы необходимо применять вариативные приемы и методы на основе поэтапного формирования навыков конспектирования с помощью систематического использования специальных упражнений в процессе информационной переработки устных и письменных текстов.

Литература

1. Антипенко О.Е. Когнитивные и метакогнитивные предикторы навыка успешного конспектирования // Психологические исследования. 2016. Т. 9. - № 45. - С. 7. - Режим доступа: <http://psystudy.ru>

2. Выборнов В. Ю. Учимся конспектировать // Русский язык в школе. - 1991. - №2. - С. 29-34.

3. Гецов Г.Г. Работа с книгой: рациональные приемы. - М.: Книга, 1984. - 120 с.

4. Концевая Л.А. Учебник в руках у школьников. - М.: Знание, 1975. - 64 с.

5. Кузнецова Л.М. Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов (на материале общественно-политической литературы). - М.: Русский язык, 1983. - 88 с.

6. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка/ Учебное пособие для студентов пединститутов по специальности «Русский язык и литература». - М.: Просвещение, 1988. - 240 с.

7. Павлова В.П. Обучение конспектированию: теория и практика. 3-е изд., стереотип. - М.: Рус. язык, 1989. - 96 с.

8. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения / С.Г. Воронцов, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др. - М.: «5 за знания», 2010. - 402 с.

9. Формирование навыков конспектирования: метод. указ. / Сост. Т.С. Филиппова. - Самара. Самар. гос. техн. ун-т, 2010. - 20 с.

10. Чуланова Н.А. Нормативный контекст определения «познавательные универсальные учебные действия» [Электронный ресурс] / Н.А. Чуланова, Т.Н. Черняева // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. - 2014. - № 6. - Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16398>

Methodical foundations of the process of learning notes in school in grades 8-9

Skrypnikova D.N.

Moscow State Regional University

The article is devoted to the methodological foundations of the process of learning to abstract students in grades 8-9 in the lessons of the Russian language and literature. The process of taking notes is revealed from the standpoint of the essence of this process, from the standpoint of the formation of universal cognitive learning actions and laws of students' cognitive activity. The formation of the skills of note-taking of educational texts in Russian language and literature lessons is facilitated by the systematic use of exercises aimed at shaping educational actions on the information processing of the text, which allows one to competently compile various types of abstracts. The theoretical aspects of the study of note-taking, the method of teaching compilation of abstracts are revealed. Showing examples of tasks that contribute to learning correctly process information from various educational texts and make a summary.

Key words: synopsis, information processing of texts, cognitive actions, learning to take notes, text.

References

1. Antipenko O.E. Cognitive and metacognitive predictors of successful note-taking skill // Psychological studies. 2016. V. 9. - № 45.- P. 7. - Access mode: <http://psystudy.ru>
2. Vybornov V. Yu. Learning to outline // Russian language at school. - 1991. - №2. - P. 29-34.
3. Getsov G.G. Work with the book: rational receptions. - M.: Book, 1984. - 120 p.
4. Triler L.A. The textbook in the hands of schoolchildren. - M.: Knowledge, 1975. - 64 p.
5. Kuznetsova L.M. Methods of teaching foreign students to outline printed texts (on the material of social and political literature). - M.: Russian, 1983. - 88 p.
6. Lvov M.R. Dictionary-reference book on the methodology of the Russian language / Textbook for students of pedagogical institutes in the specialty «Russian language and literature». - M.: Enlightenment, 1988. - 240 p.
7. Pavlova V.P. Learning to take notes: theory and practice. 3rd ed., stereotype. - M.: Rus. language, 1989. - 96 p.
8. The development of educational and cognitive competence of students: the experience of designing an intraschool system of educational, methodological and managerial support / S.G. Voronshchikov, T.I. Shamov, M.M. Novozhilova, E.V. Orlova et al. - M.: «5 for knowledge», 2010. - 402 p.
9. Formation of skills note-taking: method. decree. / Comp. TS Filippova. - Samara. Samar. state tech. Univ., 2010. - 20 p.
10. Chulanova N.A. The normative context of the definition of «cognitive universal learning activities» [Electronic resource] / N.A. Chulanova, T.N. Chernyaeva // Modern problems of science and education: electronic scientific journal. - 2014. - № 6. - Access mode: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16398>

Семейные традиции и обычаи как средство гендерного подхода к воспитанию детей дошкольного возраста в этнопедагогике мусульман Крыма

Редькина Людмила Ивановна,

д.пед.н., профессор, завкафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», redkina7@mail.ru

Таирова Зера Шевкетовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков Крымского филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», zera-v@yandex.ru

Статья посвящена анализу ритуальных действий людей разного пола в семейных традициях и обычаях мусульман Крыма. Под мусульманами Крыма в исследовании понимаются наиболее представленные национальности Крыма согласно переписи 2014 года: крымские татары, татары Поволжья, азербайджанцы, узбеки и турки. Все рассматриваемые народы – тюркоязычные и имеют близкие обряды и традиции. Рассмотрены мужские и женские обязанности в обрядах свадьбы, обручения, рождения ребенка, обрезания, погребения. Выявлен воспитательный потенциал гендерного разделения ритуальных обязанностей для стереотипизации поведения человека в обществе своего народа и реализации этногендерного воспитания детей с дошкольного возраста. Установлено, что семейные обычаи и обряды закрепляют в мужчинах социальные роли главных в семье и общине, снабженцев и защитников, а в женщинах – роли пассивного, но важного члена общества в качестве хранительницы уюта и комфорта дома и ответственной за воспитание детей. Изучение законов утверждения обычаев и традиций может быть полезными для понимания главных тенденций и форм развития современного образа жизни в Крыму, России, для научного обоснования путей его совершенствования.

Ключевые слова: этнопедагогика, семейные традиции, гендерное воспитание, дети

Ethnopedagogics of Muslims of Crimea provides the transfer of social experience, ensuring ethnic socialization of younger generations, familiarizing them with national and universal values.

Since the existence of human society, education of children through specially organized educational institutions (kindergartens, schools, out-of-school institutions, etc.) was carried out in mainly in the last few centuries. Until that time, the younger generation of any nation and people was formed in the process of family, household, working life. Therefore, customs and traditions have always consolidated what has been achieved in public and private life, they always were and still are powerful social means of stabilizing established social relations, including ideas of gender interaction of people. Clothed in the form of mass habits, supported by force of public opinion, customs and traditions have gained stability and become a kind of keepers of the achievements of the past [1].

Let's consider family customs and rituals of the Crimean Muslims through the prism of a gender approach to the education of younger generations.

Basic family rituals include wedding, engagement, preparation and a child birth, circumcision, funeral rites. Children were always present at all these events, except for the funeral.

All Turkic peoples' weddings are quite similar in general, although they have many differences in details. Initially, the Muslim wedding was a family agreement between heads of two families, where will of the bride or groom was less taken into account. The Azerbaijanis did not take into account the opinion of young people, especially girls. Currently, before deciding to marry, young people should consult their parents, introduce them to their chosen ones and ask for their permission to marry. Such a centuries-old folk rule fixed in the minds of children the supremacy of men in the family, brought up girls rather obedient and docile, and boys with a huge responsibility for all their actions.

Preparations for the upcoming wedding of their children's parents began almost from the child's birth. Among the Tatar people a proverb-advice is still popular: "the child is still in your arms, and the dowry is already in the chests". Dowry characterized the family or as a responsible, successful, and revered sacred traditions and respecting itself and their people or not.

In most cases dowry was an important factor to determine how a new member of a family would be treated. Girls always embroidered wedding gift to their groom. People read the skill of the bride, her patience and diligence in this gift to a groom. This tradition also includes a centuries-old women's function of taking care of a husband, women's responsibility for the neat appearance him. Children from an early age, as witnesses of such preparations, adopted the canons of interpersonal relationships and value orientations.

According to Muslim traditions, it was considered wrong not to marry off an adult daughter, because a married daughter was respected in the eyes of her family and father. During the first meeting the families must have established the facts of possible blood ties. Islam prohibits weddings between close relatives: if a groom and a bride are relatives up to 7 generations from the father's side or up to 5 generations from the mother's side, then they are not allowed to marry [2]. This separation of family ties demonstrates a greater relationship of the younger generation with fathers than with mothers. Keeping closer relations with the father's family clearly demonstrates the Patriarchal way of life of all Turkic Muslim peoples.

A ritual of valuable gifts exchange during the so-called engagement is quite interesting. The mandatory gifts for girls were gold jewelry, a Muslim symbol of woman sole property and a kind of her further financial independence in married life. According to Islam, if divorce happened, a woman was only entitled to such property from her husband.

The religious part of the marriage ("nikakh") required the obligatory participation of five people, otherwise marriage would be considered invalid. Usually one of them is a Mullah, the second-a close person, two witnesses, as well as the oldest relative of the bride or her father. A gender aspect of "nikakh" is rather interesting. Sharia requires witnesses to be adult Muslim men. Only in the case that there is no man two women can replace one man. According to Islamic law, a man's testimony is more reliable; a woman can forget something or misunderstand, so she should be insured by a second witness. Crimean Muslims in the ceremony of "nikakh" always involve only men and it brought younger generations understanding that man come first and considered more important in any decisions. The Azerbaijanis called this religious ceremony "Kebin" and a marriage contract called "Kebin Kagizi" was made, which guaranteed a certain amount of money to be paid in favor of the bride in case of death of her husband or divorce due to someone's fault, not a wife's one [3]. This part of the wedding traditions taught the younger generation that the woman does not claim the property of her husband, except "Kebin Kagizi" amount of money.

After the wedding celebration, namely after dinner, according to the old traditions, the bride was escorted to a separate room, where she made a ritual ablution and began to read prayers. She was always taught these prayers from her early childhood. When she finished her prayers, she was dressed in a beautiful expensive dress, a gift from her groom. This elegant and rich clothes, a gift from the groom, symbolized

that he would dress and keep his wife from now on. Special part in bride's appearance was that her shoes were without heels, which symbolized her mundane desires and aspirations. On top of the bride's head a blanket was put, under which she waited for the arrival of a groom. When guests began to go home, which was not before midnight, a groom with music was led to his bride. There are stories of old-timers that at first the groom was shown one bride, and under the veil was left another, often the eldest daughter in the family. Muslim education and big costs of a wedding often stopped grooms to return such brides. The humble expectation of brides of their grooms under the veil demonstrates the main features of the bride: modesty, shyness, obedience, submission to parents and a husband.

On the second day after the wedding, the bride's relatives came to visit her sister and brought a broom decorated with ribbons to the house of the newlyweds. This symbolic gift marked the entry of the young wife into the status of the mistress of her new house, the keeper of the family hearth. This tradition fixed the basic social functions of a Muslim woman and her mission in consciousness of younger generations.

Also, the next morning after the wedding, women came to the house of the newlyweds: older aunts of the bride and groom to witness the innocence of the girl and the well-being of the marriage. Previously, they were shown a bed-sheet-evidence, nowadays it is not shown. The centuries-old tradition of such a ritual reflects the great value of the girl's decency and has a huge educational potential for the transmission to the younger generations national standards of women's behavior.

The rites associated with the birth of a child has a special place in the folk rites of the Crimean Muslims. Caring for the continuation of the family is an important duty of Muslims, so protection of a mother and a child is sanctified by religion and tradition. It is not accepted to tell about the pregnancy of women among the Crimean Muslims, it is told only to the closest relatives. This tradition has always been an element of care for a mother and a child. There are a lot of traditional taboos for pregnant women in the culture of Crimean Muslims: to be often in public; to go out at night alone; to look at people with physical disabilities; to visit funerals; to hide something on herself; to sew and knit.

There are restrictions for future fathers too. As traditions warn men not to seek intimacy with their wives by intimidation or threats otherwise it would lead to the birth of a defective heir. In addition, it is a sin for a true Muslim to commit violence against his wife; a child should always be the result of respect between a man and a woman. Muslims should not wonder about the sex of a future child, but legends say that if parents address a child in the womb with the name of Muhammad, the child will have a male sex. Crimean Muslims consider sons as successors of the family, who will support them in the senility, so a birth of a boy indicated them the prosperity of the whole family. People were glad to the birth of a girl, but a daughter called for special care and responsibility. Weekly reli-

gious sermons in the mosque after Friday prayers taught men to understand the birth of a daughter as the highest award, which is received only by the beloved believers. Crimean Muslims believed that a father of three daughters will surely get to Paradise.

When a child was born, there was a tradition among the people to bestow a person informing the good news. This person told first to the father of the child, then to the grandparents. They, in their turn, gave him gifts and, if a boy was born, a gift was to be more precious. This tradition shows elements of gender education in the attitude of people towards a new family member. The boy was perceived as a more valuable child, and the preservation of this tradition contributed to the strengthening of these folk customs. Also on the 7th day after the birth of the child a man obliged to support the child (father, grandfather, uncle or other man) could make a sacrifice "akika". This is the insistent Sunnah of the Hanafi Muslims. The father had to make the sacrifice from his property in order for the child to grow up properly and be protected. For the boy it is advisable to sacrifice two sheep of the same age, and for the girl only one sheep. The meat of sacrificial animals, raw and cooked, was given to people [4]. This tradition brought up generosity and unity in the people of one community, taught to rejoice together and thank Allah for the joy of procreation. The greater sacrifice for a son assigned a greater status of the male child in the minds of people, taught them to admit the male domination in Muslim society.

During the first forty days after childbirth called "chille" all Turkic peoples thought that a parturient woman was forbidden to go out to public. This isolation existed to protect the young woman and her child from the evil eye and inappropriate words of people during the difficult postpartum period. For the first time such women went outside the house on the fortieth day to bring water from a spring. A variety of traditions-rules that protect a woman-mother, emphasized the sanctity of this women function, raised the status of mothers in the eyes of others and brought up the desire to carry feminine duties well in the younger generation.

Among the many rites associated with the birth of a child, the rite of circumcision "sunnet" should be as well highlighted. According to tradition, it was held in the odd years of the boy: 3, 5, 7. Long before the circumcision, a child was taught that this ritual raised him to the ranks of Muslim men and became the proof of his masculinity. This day was very important for the family and was held festively with prayers and feasts. All guests brought gifts and money for the child and he was in the center of attention of relatives and friends of the family. The vivid celebration of this custom smoothed the boys' fear of the painful procedure, fostered in them a desire to be on the place of the culprit of fun; recognition of a boy's courage by adult men forms the desire of the younger generation to become true Muslims: courageous, patient and humble.

Funeral rites of the Crimean Muslims are rather peculiar, and are described in the works of M. Hayrutdinova [5], Z. Asanova [6], Bekirova L. [7], M. Hum-

batov [8]. After getting the news of a person's death, all the relatives and friends, regardless of sex, if it is possible, come to the house of the deceased. They all sit in the house. It is also the duty of every Muslim who hears about a funeral, to come to the funeral. Therefore, all the neighbors, as well as other Muslims who are nearby, try to take part in the funeral. It is considered wrong for Muslims to dress in black, it is enough to come in modest clothes with a covered head. Children except children of the family of the deceased should not have been present at the funeral. Children living in the house of the deceased saw the ceremonies held in the house and all the relatives but were not present at the cemetery.

This element of the funeral rite acquainted the young people with their ancestry, raised respect for family members and the kin of a father and a mother, respect for the deceased, and also united the whole Muslim community "jemaat".

Educational potential of the funeral rite is in a number of gender peculiarities. Some of them are connected with those who came to the funeral, and some with the deceased.

As it was noted above, the tradition and religion oblige both men and women to come to the home of the deceased. However, there are a number of differences in their actions. All men, except the relatives usually do not come in the house where deceased lies. Their respect to the deceased they show by carrying a stretcher "tabut" with the body of the deceased to his grave, saying prayers at the cemetery. Until then, they're waiting outside. The women who usually come inside the room where the deceased lies completely covered with cloth; they put towels, scarves, cloth cuts, or money on him and can remain in the room until the deceased will not be taken out. Such assistance to the family of the deceased helps to provide the family with tissues and money, which which are distributed to all people who took an active part in organization of a funeral: Mullah, his assistants, diggers of the grave, lavers of the deceased, cooks, preparing ritual food, etc. It is forbidden for pregnant women to come to the funeral and to bring young children. The meaning of the ban is to protect future mothers and young impressionable children from bad emotions and feelings. In addition to it kids can be noisy and disturb everybody during the funeral.

A special gender aspect of the funeral is that women do not participate in the procession from the moment the deceased is taken out from the house. They do not make ritual praying "genase namaz", it is made only by men. However, according to Imam Abdurahman Kaya [4], women are allowed to be behind the men performing the prayer. This is usually the case at a Muslim funeral in the Crimea. The aim of such restrictions is that those who recite prayer should not be distracted by anything mundane and concentrate entirely on the prayer.

An important difference Azerbaijanis have is that at the funeral women should cry loudly, this ritual is called "shiven (crying)". Bitter and hard lamentations continue from the moment of death to the removal of the body from the house for burial. These customs

belong to pre-Islamic ancient customs. Azerbaijanis consider crying as “decoration of the deceased” [9]. Other Muslims of the Crimea forbid women to wail loudly and cry about the deceased, they also do not go to the cemetery. Emotionalism of women has become the reason for this restriction. In one of the hadiths of Muhammad the Prophet, it is said that he condemned the people crying loudly and lamenting, and called tears the torments for a deceased [4]. Sunni traditions teach the younger generation to treat women specially, to take into account their natural emotionality and impressionability, to take care of their mental health.

Let's analyze the funeral rite actions regarding the deceased through the prism of gender. There are differences in treating the deceased man or woman from the laving them up. There is a rule that a woman is laved only by women, and a man only by men. In rare cases, a woman can lave a man, but a man can never lave a woman. This shows a special importance of woman's modesty, her concealment from men's eyes in Islam. Directly or indirectly, it is a sin for a woman to seduce men, even on her deathbed. This rite in combination with other rites also reminds the importance of the righteous behavior of women and men, their modesty and decency, insists on the respect for the deceased person and teaches the younger generation to be modest in appearance and behavior. In addition all people who lave the deceased must make “ghusul” that is to take a bath themselves. Without it or during menstruation it is undesirable to lave the deceased [9]. This element of the rite also emphasizes the sanctity of the ceremony and a prohibition to do it without cleanness of body and soul. Due to the physiological characteristics of women, as we can see, such restrictions are greater than those of men, which once more emphasizes on the less freedom of activity of women in Muslim society.

After laving the body of a deceased is clothed in a shroud or “kefin”. The size of the tissue for men and women vary. Men need a minimum of 8 meters of tissue, and women need 10 [5]. This is due to the large size of the “aurat” of women, i.e. parts of the body required to cover from people's eyes, so the details of the female “kefin” prevail. Besides, the body dressed in “kefin”, is tied over it with strings until the putting into the grave. Only after putting the body into the grave, these ties are dissolved. This is necessary to ensure that during the whole process of the funeral the body of the deceased could never be accidentally uncovered revealing the “aurat”. These elements of clothing men and women and taking precautions during funerals remind the entire Muslim community the traditional appearance of a righteous man, his modest, humble image. There are also differences in the depth of the grave for men and women. Women have a deeper grave. It is believed that a deeper grave can be more resistant to destruction and less prone to opening during natural disasters [10]. This difference in the depth of the graves once again emphasizes the greater concern of Muslims about privacy of the woman's appearance.

This, of course, in connection with other rituals make the younger generation believe in the importance of keeping woman's honor by herself, as well as by men who can sin because of the improper appearance and behavior of women. Women are responsible for sins of men too is the main idea of this beliefs.

The educational role of traditions is to stereotype human behavior in society. It should be noted that the aim of the gender approach in education is to strengthen the succession of the centuries-old traditions and experience of people to next generations, to transfer the national ideals of men's social roles as suppliers and defenders of the family and the community, and women's roles as passive and responsible for comfort in the house and breeding of children.

So we can say that family traditions and rituals of the Crimean Muslims transfer to younger generation specific cultural, historical, spiritual, moral and gender educational heritage. They include the ideals, values, means, forms and methods of comprehensive preparation of a person for life regarding his/her sex and the whole gender ideas of the people.

The study of the laws of customs and traditions can be useful for understanding the main trends and forms of development of the modern way of life in the Crimea, Russia, for scientific substantiation of ways of its improvement.

Family traditions and customs as means of gender approach to education of preschool children in the ethnopedagogics of muslims of Crimea

Redkina L.I., Tairova Z.Sh.

Crimean Federal University named after V.I.Vernadsky, Russian State University of Justice (Crimean branch)

The article is devoted to the analysis of ritual actions of people of different sexes in the family traditions and customs of Muslims of Crimea. The study refers to the most represented nationalities of Crimea according to the 2014 census: Crimean Tatars, Volga Tatars, Azerbaijanis, Uzbeks and Turks. All these peoples are Turkic-speaking and have close rites and traditions. Male and female duties in the rites of marriage, betrothal, childbirth, circumcision, burial are considered in the article. The educational potential of the gender division of ritual duties for stereotyping human behavior in the society of its people and the implementation of ethno-gender education of the new generation from preschool age is revealed. It is established that family customs and ceremonies assign to men social roles of the main in a family and community, suppliers and defenders, and to women roles of the passive, but important member of society as the Keeper of a cosiness and comfort of the house and responsible for education of children. The study of the laws of customs and traditions can be useful for understanding the main trends and forms of development of the modern way of life in the Crimea, Russia, for the scientific justification of ways to improve it.

Keywords: ethnopedagogics, family traditions, gender education, children

References

1. Tairova Z. Sh. The main sources of ethnopedagogy of Muslims of Crimea [Text] / Z. Sh. Tairova // Humanities. - Collection of scientific papers: - Yalta: RIO GPU, 2018. - p. 145-150
2. Encyclopedia of the peoples of Crimea. - Simferopol: Share, 2016. - 256 p.
3. Musaev G. Crimean Azerbaijanis / G. Musaev. - Sevastopol, 2012. - 208 p.
4. Islam in the history and culture of the Crimea: a manual for teachers of secondary schools / [N. Akchurina-Muftiyeva, N. Abdulvapov, Z. Khairedinova, etc.]; by ed. A. Ismailova, E. Muratova. - Simferopol: Tavrida, 2013. - 388 p.

5. Khairuddinov, M.A. Ethnopedagogy of the Crimean Tatar People: monograph / M.A. Khairuddinov. - K. : Science. svit, 2002. - 335 p. : il.
6. Asanova, Z. R. The main directions of education in the Crimean Tatar ethnopedagogy / Z. R. Asanova // Science notes of the Rivnensa holder. Humanitarian univ-tu. - 2007. - Vip. 10. - p. 89-92.
7. Bekirova, L. National traditions and universal values / L. Bekirova // Qasevet. - 2000. - № 1 (27). - p. 30-33.
8. Azerbaijanis in Crimea / Compiled by R. Gumbatov. - Simferopol: Publishing house of R. Gumbatov, 2004. -160 p.
9. Crimea. Inflorescence of national cultures. Traditions, customs, holidays, rituals. / Comp. N. V. Malysheva, N. N. Voloschuk. - Simferopol: Business-Inform, 2003. - p. 8-32.
10. Islam: Encyclopedic Dictionary / G. V. Mloslavsky, Yu. A. Petrosyan, M. B. Piotrovsky, S. M. Prozorov. - M. : Science, Main edition of Oriental literature, 1991. - 315 p.

Практика организации образования детей-инвалидов, обучающихся на дому с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий по программам начального общего, основного общего, среднего общего образования в Челябинской области

Дударева Ольга Борисовна,

заведующий учебно-методическим центром информационно-коммуникационных технологий ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

Борченко Ирина Дмитриевна,

кандидат культурологии, заведующий учебно-методическим центром профессиональной переподготовки ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», skaterova@list.ru

Авторами представлена актуальная, на сегодняшний день, практика образования детей-инвалидов, обучающихся на дому с использованием дистанционных образовательных технологий, в рамках реализации модели дистанционного образования детей-инвалидов Челябинской области. В качестве субъекта деятельности по применению дистанционных образовательных технологий рассматривается деятельность центра дистанционного образования детей-инвалидов ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования».

Авторами прописаны функции всех участников образовательной деятельности, в том числе сетевых преподавателей и педагогов-кураторов, предложен перечень оборудования для обучения детей-инвалидов. В том числе, прописаны, выявленные посредством мониторинга, образовательные результаты деятельности центра дистанционного образования детей-инвалидов.

Ключевые слова: дистанционное образование, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, образование детей-инвалидов, сетевые преподаватели, педагоги-кураторы, мониторинг реализации дистанционного образования детей-инвалидов.

Образование детей-инвалидов является приоритетным направлением деятельности образовательных организаций, которые должны реализовать одну из основных задач – обеспечение равных возможностей доступа к качественным образовательным услугам. Для детей-инвалидов характерна затрудненная социализация, связанная, в том числе, с трудностями бытового характера. В связи с этим, возрастает роль электронного обучения с использованием современных дистанционных образовательных технологий: у ребенка формируется и развивается способность к сотрудничеству, коммуникации; к самостоятельному приобретению и пополнению знаний; способность к решению лично и социально значимых проблем; воплощению найденных решений в практику [1].

Примером реализации проекта по обучению детей-инвалидов, обучающихся на дому с использованием дистанционных образовательных технологий, по программам начального общего, основного общего, среднего общего образования (далее – Мероприятие) может служить деятельность Центра дистанционного образования детей-инвалидов ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». Организация мероприятий по обучению детей-инвалидов началось с 2010 года [2] как федеральный проект в рамках реализации национального проекта «Образование» с 2005 года, в дальнейшем – государственной программы «Развитие образования» на 2018–2025 годы [3]. С 2013 года Мероприятие осуществляется в Челябинской области в рамках реализации областной целевой программы «Развитие информационного общества в Челябинской области до 2018 года», областной целевой Программы развития образования в Челябинской области на 2013-2015 годы, Государственной программы Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2014-2017, 2018-2025 годы [4, 5].

Управление образованием детей-инвалидов осуществляется согласно организационной схеме, созданной в соответствии с Положением о дистанционном образовании детей-инвалидов в Челябинской области [6]. При этом Министерство

образования и науки Челябинской области является организатором реализации дистанционного образования детей-инвалидов в Челябинской области; Министерство образования и науки Челябинской области наделяет ГБУ ДПО ЧИППКРО полномочиями Центра дистанционного образования детей-инвалидов. Органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, назначают лиц, ответственных за реализацию дистанционного образования детей-инвалидов, а общеобразовательные организации, в списках обучающихся которых находятся дети-инвалиды, приказом директора назначают ответственных лиц за реализацию дистанционного образования детей-инвалидов в период обучения этих детей.

Центр дистанционного образования детей-инвалидов ГБУ ДПО ЧИППКРО (далее – Центр) осуществляет взаимодействие с Министерством образования и науки Челябинской области и управлениями образованием муниципалитетов по вопросам реализации образования детей-инвалидов с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также координирует реализацию данного направления на местах. В структуре ГБУ ДПО ЧИППКРО эти функции являются одним из направлений, реализуемых Учебно-методическим центром информационно-коммуникационных технологий (далее – центр ИКТ).

Для организации взаимодействия в Центре сформирована база ответственных лиц за реализацию данного направления в муниципальных образованиях и общеобразовательных организациях, в которых обучаются дети-инвалиды.

Взаимодействие ответственных за реализацию Мероприятия лиц осуществляется в письменной и устной формах с использованием средств голосовой, факсимильной и электронной связи.

Участвовать в образовании детей-инвалидов с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на добровольной основе имеют право дети-инвалиды, проживающие в Челябинской области и обучающиеся на дому по общеобразовательным программам общего образования, имеющие заключение лечебно-профилактического учреждения на обучение на дому и об отсутствии противопоказаний для длительной работы на компьютере.

Согласно реализуемой в Челябинской области модели дистанционного образования детей-инвалидов, участниками образовательной деятельности, помимо обучающихся и родителей, являются две категории педагогических работников – сетевые преподаватели и педагоги-кураторы.

Сетевой преподаватель осуществляет методическое и педагогическое сопровождение учебной деятельности с использованием дистанционных образовательных технологий в рамках выполнения обязательств договора гражданско-правового характера с образовательной организацией, в контингенте которой состоит ребенок-инвалид, обучаемый данным педагогом. «Закрепление» сетевых

преподавателей за детьми осуществляется в соответствии с утвержденными индивидуальными учебными планами последних специалистом Центра, отвечающим за организацию учебного процесса в рамках образования детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий.

Педагог-куратор организует учебную деятельность ребенка-инвалида, осуществляя свои функции непосредственно в образовательной организации, в контингенте которой состоит этот ребенок.

Все педагоги, участвующие в Мероприятии, проходят специальную подготовку для работы с детьми-инвалидами, получающих образование с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Так, в 2018 году 32 педагога прошли обучение по 36-часовой дополнительной профессиональной программе «Современные подходы в организации электронного обучения детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий».

Детям-инвалидам и сетевым преподавателям из числа участников Мероприятия за счет бюджета Челябинской области во временное пользование предоставляется специализированная компьютерная и периферийная техника. Комплекты базовых рабочих мест обучающихся формируются по уровням общего образования и в соответствии с установленной спецификацией заболевания (не имеющих выраженных нарушений; незрячие; слабовидящие; атрофия, миопатия; детский церебральный паралич, спастика, гиперкинезы; отсутствие верхних конечностей).

Комплекты оборудования для обучения детей-инвалидов передаются в безвозмездное пользование органам местного самоуправления муниципальных районов и городских округов Челябинской области на основании соответствующих договоров.

Для осуществления технической поддержки и обслуживания рабочих мест обучающихся детей-инвалидов и сетевых преподавателей привлекаются соответствующие специалисты, выполняющие работы в рамках реализации обязательств договора гражданско-правового характера с ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Специалистами Центра осуществляется консультирование родителей (законных представителей) детей-инвалидов по вопросам реализации ДОДИ, а также консультирование других категорий участников образовательного процесса ДОДИ по работе с образовательным контентом. Консультирование ведется в очном режиме и с использованием средств телекоммуникационной связи.

На сайте ГБУ ДПО ЧИППКРО создан раздел «Центр дистанционного образования детей-инвалидов», на котором, в том числе, размещена информация о порядке и условиях дистанционного обучения детей-инвалидов, перечень документов и другая информация, необходимая для организации и осуществления ДОДИ. Кроме того, на странице «Вопрос-ответ» специалисты центра опера-

тивно отвечают на вопросы, задаваемые участниками ДОДИ.

Как уже было отмечено, образовательная деятельность с использованием дистанционных образовательных технологий организована в соответствии с индивидуальными учебными планами детей-инвалидов.

В 2018 года в Мероприятии участвовали 74 ребенка, 165 сетевой преподаватель, 70 педагогов-кураторов. Техническое сопровождение осуществлялось 28 техническими специалистами.

Отметим, что одной из функций Центра является осуществление мониторинга реализации дистанционного образования детей-инвалидов.

Мониторинг осуществляется в соответствии с Положением о дистанционном образовании детей-инвалидов в Челябинской области.

В число респондентов входят все категории участников мероприятия. Среди них – те, кто участвует в проекте с 2010 года, и вновь вступившие в 2011-2018 гг.

Результаты мониторинга, полученные с использованием инструментальных, методических и технологических возможностей, свидетельствуют об эффективности использования дистанционного обучения в качестве организационно-управленческого ресурса.

Количество респондентов, участвующих в мониторинге, обеспечивает валидность исследования и соответствует основным требованиям к методам проведения мониторинга.

Выявленные тенденции по результатам мониторинга свидетельствуют об эффективности мероприятий и управленческих решений, проводимых и принимаемых соответственно в рамках организации образования детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий.

Для детей регулярно организуются сетевые проекты, направленные на реализацию одной из основных идей Мероприятия – возможности каждого ребенка реализовать себя; формирование личностных и коммуникативных универсальных учебных действий учащихся: овладение приемами социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной деятельности.

Продуктами проведенных проектов становятся работы в виде презентаций, фотографий, рисунков, сочинений или эссе, видеороликов, стихотворений. Новым направлением с 2016 года стала образовательная робототехника и легоконструирование. Данное направление вызвало у участников проекта живой интерес, и количество участников сетевых проектов увеличилось в 1,5 раза. По проекту под названием «Живая шкатулка» было получено 8 работ (творческих откликов), а с использованием технологии Лего – 12, в которых были предложены модели музыкальных инструментов из Лего-деталей. Живые отзывы, которые получают организаторы, – это эмоции самих участников и их родителей. Как написала одна мама: «Ваши проекты позволяют забыть, что наши

дети оторваны от мира». Трогательны высказывания самих участников проектов, когда ребята присылают видеоролики, посвященные своим педагогам-кураторам, и просят разместить эти признания на сайте.

Информация о сетевых проектах и результаты размещаются на странице сайта «Сетевые проекты».

Центром ведется работа по обобщению опыта работы педагогов-кураторов и сетевых преподавателей в рамках работы секций научно-практических конференций, публикации в сборниках материалов конференций. Материалы представлены на сайте центра дистанционного образования детей-инвалидов.

Таким образом, реализуемая в Челябинской области модель дистанционного образования детей-инвалидов в полной мере позволяет решать задачи образования таких детей.

Литература

1. Дударева, О.Б. Формирование ИКТ-компетенций школьников как компонент программы формирования универсальных учебных действий ООП основного общего образования / О.Б. Дударева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 3 (8). с.88-91.
2. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 04.06.2010 № 01-376 «Об организации дистанционного обучения детей-инвалидов в Челябинской области». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/8778210/> (дата обращения – 06.05.2019).
3. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 29.03.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.04.2019). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения – 06.05.2019).
4. Постановление Правительства Челябинской области от 17.11.2015 № 571-П «О государственной программе Челябинской области «Развитие информационного общества в Челябинской области» (с изменениями на 28.12.2018 года). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/430681337> (дата обращения – 06.05.2019).
5. Постановление Правительства Челябинской области от 28.12.2017 № 732-П «О государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018 – 2025 годы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/446623023> (дата обращения – 06.05.2019).
6. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 26 апреля 2013 г. № 01/1326 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 04.06.2010 г. №01-376». – [Электронный ре-

сурс]. – Режим доступа:
<http://www.minobr74.ru/LegalActs/Show/6817> (дата
обращения – 06.05.2019).

The practice of organizing the education of disabled children studying at home using e-learning and distance learning technologies under the programs of primary general, basic general and secondary general education in the Chelyabinsk region

Dudareva O.B., Borchenko I.D.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators

The authors present the actual, today, practice of education for disabled children studying at home using distance learning technologies, as part of a model of distance education for disabled children in the Chelyabinsk region. The activity of the center for distance education of children with disabilities of the Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators is considered as a subject of activity on the use of distance learning technologies.

The authors described the functions of all participants in educational activities, including network teachers and tutors, and suggested a list of equipment for teaching disabled children. In particular, the educational results of the center for distance education of children with disabilities are identified, identified through monitoring.

Keywords: distance education, e-learning, distance education technologies, education of children with disabilities, network teachers, teachers, curators, monitoring the implementation of distance education of children with disabilities.

References

1. Dudareva, OB Formation of ICT-competences of schoolchildren as a component of the program for the formation of universal educational activities of the basic general education of the basic general education / OB Dudareva // Scientific support of the system of staff development. . - 2011. - № 3 (8). pp.88-91.

2. Order of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region of 04.06.2010 No. 01-376 "On the Organization of Distance Learning for Disabled Children in the Chelyabinsk Region". - [Electronic resource] .- Access mode: <https://base.garant.ru/8778210/> (access date - 06.05.2019).
3. Resolution of the Government of the Russian Federation dated December 26, 2017 N 1642 (as amended on March 29, 2019) "On approval of the state program of the Russian Federation" Development of Education "(as amended and added, entered into force on April 12, 2019). - [Electronic resource]. - Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (appeal date - 05/06/2019).
4. Decree of the Government of the Chelyabinsk Region of November 17, 2015 No. 571-P "On the state program of the Chelyabinsk Region" Development of the Information Society in the Chelyabinsk Region "(as amended on December 28, 2018). - [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/430681337> (appeal date - 05/06/2019).
5. Decree of the Government of the Chelyabinsk region dated December 28, 2017 No. 732-P "On the state program of the Chelyabinsk region" Development of education in the Chelyabinsk region "for 2018-2025. - [Electronic resource]. - Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/446623023> (appeal date - 05/06/2019).
6. Order of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region of April 26, 2013 No. 01/1326 "On Amendments to the Order of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region of June 4, 2010 No. 01-376". - [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.minobr74.ru/LegalActs/Show/6817> (appeal date - 05/06/2019).

Условия индивидуализация образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Яковлева Галина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра развития дошкольного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», galina440@mail.ru

В статье обсуждается проблема индивидуализации образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Определены и содержательно представлены условия индивидуализации образования: реализация адаптированной образовательной программы, создание развивающей предметно-пространственной среды группы для детей с ОВЗ, отражение и учет в образовательном процессе и содержании развивающей среды субъектной позиции ребенка, использование результатов мониторинга динамики индивидуального развития ребенка в целях отбора содержания индивидуальной работы, использование адекватных возможностям ребенка с ОВЗ современных педагогических технологий.

Ключевые слова: индивидуализация образования, адаптированная образовательная программа, развивающая предметно-пространственная среда, мониторинг динамики развития ребенка, субъектность ребенка.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования определен в качестве ведущего принцип индивидуализации образования. В высокой степени данный принцип соотносится с образованием детей дошкольного возраста с ОВЗ [1].

Федеральным законом «Об образовании в РФ» 273-ФЗ определены категории детей, которые относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья: с нарушениями зрения (дети с амблиопией и косоглазием, слабовидящие, тотально слепые; с нарушениями слуха (глухие и поздно оглохшие); с задержкой психического развития; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушениями интеллектуального развития; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; множественными нарушениями развития [1].

Классификация детей с ОВЗ ориентирована на процесс обучения и рассматривает особенности их развития с этой точки зрения. Многие нарушения, вызванные проблемами здоровья, преодолеваются в результате образовательной и коррекционно-воспитательной работы в ДОО [2].

Рассмотрим условия индивидуализации образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: проектирование и реализация адаптированной образовательной программы; создание развивающей предметно-пространственной среды группы для детей с ОВЗ; отражение и учет в образовательном процессе и содержании развивающей среды субъектной позиции ребенка; использование результатов мониторинга динамики индивидуального развития ребенка в целях отбора содержания индивидуальной работы; использование адекватных возможностям ребенка с ОВЗ современных педагогических технологий [3].

Одним из первых условий осуществления процесса индивидуализации образования детей дошкольного возраста с ОВЗ нами выделено проектирование и реализация адаптированной образовательной программы ДОО. В условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, определившего новые подходы к качеству дошкольного образования, механизмом обеспечения достижения каждым ребенком дошкольного возраста, в том числе с ограниченными особенностями здоровья этого качества, является

основная образовательная программа дошкольного образования [1,4].

Исходя из нормативных требований, любая образовательная организация, в том числе дошкольная образовательная организация, в которой обучаются дети дошкольного возраста с ОВЗ, обязана самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные основные образовательные программы (далее АООП ДОО). Реализация принципа индивидуализации образования начинается с процесса формирования цели АООП ДОО. Цель программы конкретизируется в зависимости от категории отклонений в развитии детей, направленности профессиональной коррекции [5].

Рассмотрим технологии проектирования на примере АООП для детей с нарушениями зрения (амблиопией и косоглазием). Так, в АООП для данной категории детей цель может быть сформулирована следующим образом: создание коррекционно-образовательной среды, обеспечивающей ребенку дошкольного возраста с нарушениями зрения личностное развитие, высокий уровень конкурентоспособности в обществе здоровых сверстников, равные со здоровыми сверстниками стартовые возможности освоения содержания дошкольного образования.

При проектировании целевого раздела адаптированной образовательной программы разработчикам важно отразить идеи, принципы и подходы, сформулированные в Примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования для детей с амблиопией и косоглазием.

В качестве принципов разработчиками отбираются не только общепедагогические, но и принципы коррекционного образования, и принципы, выделенные ФГОС ДО.

Конкретизация цели и задач адаптированной основной образовательной программы обеспечит определение направлений деятельности по отношению к каждому ребенку с ОВЗ при освоении им содержания образования. Приведем пример формулировок цели и задач АООП для детей с нарушениями зрения. Целью программы является проектирование и создание условий для коррекции имеющихся отклонений в развитии детей с нарушениями зрения с учетом тяжести дефекта. Обеспечение овладения детьми с нарушениями зрения (амблиопией и косоглазием) содержанием адаптированной образовательной программы, присвоения социальных норм; проектирование и применение на практике специальных приемов и способов деятельности, обеспечивающих максимально эффективную ориентировку ребенка в окружающем мире и способствующих социализации детей данной категории [6].

АООП ДОУ обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учётом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей, особенностей развития детей с нарушениями зрения, и направлена на решение следующих задач:

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

- обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства;

- создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

- формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности.

Таким образом, уже на этапе проектирования целевого компонента адаптированной образовательной программы ДОУ реализован принцип индивидуализации образования.

Содержательный раздел адаптированной основной образовательной программы ДОО определяет особую направленность в отборе содержания образования по образовательным областям ФГОС ДО, уточняет эффективные технологии организации коррекционно-образовательного процесса с учетом образовательных возможностей и особенностей развития каждого ребенка, конкретизирует учебно-методический комплекс, который позволяет педагогу выстроить индивидуально-ориентированный коррекционно-образовательный процесс.

Особенностью организационного раздела является система взаимодействия всех специалистов, направленная на обеспечение достижения каждым ребенком целевых ориентиров. В качестве форм работы могут быть использованы: комплексное диагностическое изучение детей, Изучение динамики по итогам обучения и воспитания, организация деятельности консилиума, консультации специалистов. Реализация выделенных форм взаимодействия специалистов обеспечит достижение качества дошкольного образования детей с ОВЗ [7].

Следующим условием индивидуализации образования детей с ОВЗ является создание развивающей предметно-пространственной среды группы для детей с ОВЗ. Особенности развивающей предметно-пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья являются:

- 1) отражение требований построения развивающей предметно-пространственной среды, определенных ФГОС ДО с учетом психофизиологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья;

- 2) отражение в среде содержания тематики недель в соответствии с требованиями ФГОС ДО с учетом возможностей детей в освоении данного содержания;

3) учет принципов гендерного подхода («Уголок маленькой принцессы», «Уголок маленького мастера»);

4) обеспечение индивидуального пространства ребенка, учет его субъектной позиции при построении развивающей среды (содержание уголков познавательной направленности выстраивается с учетом зоны ближайшего развития ребенка, уголок физического саморазвития включает то оборудование, которое ребенок может в силу своих отклонений использовать);

6) среда группы отражает содержание совместных проектов взрослых и детей (социальные проекты, экологические проекты, природоохранные акции и т.д.);

7) развивающая предметно-пространственная среда групп детей с ОВЗ выстраивается в соответствии с содержанием адаптированной образовательной программы, с учетом особенностей развития детей с нарушениями в развитии, клинико-психологических особенностей и с учетом зоны ближайшего развития каждого ребенка с ОВЗ [6].

Учет субъектной позиции ребенка с ОВЗ при построении развивающей предметно-пространственной среды проявляется в:

- мотивации ребенка к деятельности (активность ребенка в среде для освоения содержания адаптированной образовательной программы);
- избирательном отношении к разным видам деятельности (игра, двигательная деятельность, продуктивные виды деятельности в зависимости от возможностей ребенка с ограничениями в здоровье);
- инициативности и желании заниматься тем или иным видом деятельности (строительные игры, лего-конструкторы, организация поисковой и исследовательской деятельности, общение со сверстниками и взрослыми);
- самостоятельности выбора и осуществлении деятельности, в творческих проявлениях способов действий и создании продуктов деятельности (постройка корабля, создание игрового макета, изготовление книжек-малышек для сверстников другой группы) [8].

Создание, использование, своевременное обновление развивающей предметно-пространственной среды обеспечит не только индивидуализацию образования, но и социальное развитие ребенка с ОВЗ.

Одним из основополагающих условий индивидуализации образования детей с ОВЗ является использование результатов мониторинга динамики индивидуального развития ребенка в целях отбора содержания индивидуальной работы [9]. Современные условия функционирования ДОУ позволяют обеспечить педагогов электронными вариантами мониторинга. Для этих целей в ГБУ ДПО ЧИППКРО созданы и прошли апробацию программы для ЭВМ «ДИА-ДЕФ» и ЛО-ДИ», с которыми могут работать учителя-дефектологи, логопеды и воспитатели.

Программа для ЭВМ «ДИА-ДЕФ» (от сокращенного диагностика дефектолога) предназначена

для изучения особенностей развития ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, выявления и определения основных направлений индивидуальной коррекционно-развивающей работы.

Программа для ЭВМ «ЛО-ДИ» (от сокращенного логопедическая диагностика) позволяет выявить особенности общего и речевого развития ребенка дошкольного возраста:

-состояние компонентов речевой системы, неречевых и речевых функций,

-компенсаторные возможности ребенка, зону его ближайшего развития. Результаты диагностики являются основанием планирования индивидуальной траектории его развития, оценки эффективности коррекционно-развивающих воздействий на основе анализа достижений каждого воспитанника в конце учебного года.

Качественно-количественная оценка позволяет более дифференцированно оценить уровень речевого развития ребенка, выявить его основные затруднения, написать логопедическое заключение с описанием выводов из всех разделов речевой карты.

Программы обладают графическим интерфейсом, который позволяет вводить исходные данные (баллы, проставляемые педагогами в ходе тестирования) и отображает результат в виде готовых отчетов, протокол динамики развития ребёнка на конец учебного года, сводный отчёт и диаграммы к данным документам. На основе полученных рекомендаций педагоги и специалисты планируют индивидуальную работу с детьми.

Еще одним из условий индивидуализации образования детей с ОВЗ является использование адекватных возможностям ребенка с ОВЗ современных педагогических технологий. В качестве основных технологий рассматриваются игровые (арт-терапия, песочная терапия, применение игр в целях создания мотивации детей на коррекционные занятия), проектные, технологии личностно ориентированные, развивающего обучения [10].

Таким образом, индивидуализация образования детей дошкольного возраста с ОВЗ может быть обеспечена только при реализации определенного круга условий: реализация адаптированной образовательной программы, создание развивающей предметно-пространственной среды группы для детей с ОВЗ, отражение и учет в образовательном процессе и содержании развивающей среды субъектной позиции ребенка, использование результатов мониторинга динамики индивидуального развития ребенка в целях отбора содержания индивидуальной работы, использование адекватных возможностям ребенка с ОВЗ современных педагогических технологий.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» - М.: Издательство «Омега-Л», 20134.-134с.
2. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования:

учеб.-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2017. – 253 с. – Режим доступа: <http://elibr.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1954>

3. Кийкова Н.Ю. Выбор технологий образования детей с особыми образовательными потребностями как средство планирования педагогическими работниками профессионального роста в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров (сентябрь) 3 (32) 2017. С. 35-44

4. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 № 30384) // «Российская газета». – № 265. – 25.11.2013.

5. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с амблиопией и косоглазием. Примерные программы одобрены Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию 7 декабря 2017 года. Источник: официальный сайт РАО

6. Дружинина, Л. А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – 32–37.

7. Лаврова Г.Н. Система социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2009. № 5 (138). С. 31-40.

8. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л. И. Солнцева. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

9. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160с.

10. Сваталова Т.А. Функционально-деятельностный подход к определению «ключевых» видов компетентности педагога дошкольного образования // Образование и наука, 2009. № 4 (61). С. 56-64.

Conditions individualization of education of children of pre-school age with limited opportunities of health

Yakovleva G.V.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educators

In article the problem of an individualization of education of children of preschool age is discussed with limited opportunities of health. Education individualization conditions are defined and substantially presented: realization of the adapted educational program, creation of the developing subject and spatial environment of group for children about OVZ, reflection and the account in educational process and the maintenance of the developing environment of a subject position of the child, use of results of monitoring of dynamics of individual development of the child for selection of the content of individual work, use adequate to the child's opportunities with OVZ of modern pedagogical technologies.

Keywords: education individualization, the adapted educational program, the developing subject and spatial environment, monitoring of dynamics of development of the child, the child's subjectivity.

References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" - Moscow: Omega-L Publishing House, 2013. - 134s.
2. Druzhinin, LA Psychological and pedagogical support of preschoolers with visual impairments in an inclusive education: studies.-methodical. manual / L.A. Druzhinina, L.B. Osipova, L.I. Plaksina. - Chelyabinsk: Publishing house Chelyab. state ped. Un-ta, 2017. - 253 p. - Access mode: <http://elibr.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1954>
3. Kiykova N.Yu. The choice of technologies for the education of children with special educational needs as a means of planning pedagogical workers for professional growth in the system of advanced training // Scientific support for the system of staff development (September) 3 (32) 2017. P. 35-44
4. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of October 17, 2013 No. 1155 "On approval of the federal state educational standard of pre-school education" (Registered in the Ministry of Justice of Russia on November 14, 2013 No. 30384) // "Rossiyskaya Gazeta". - No. 265. - 11/25/2013.
5. Approximate adapted basic educational program of preschool education of children with amblyopia and strabismus. Approximate programs are approved by the Federal Educational and Methodological Association for General Education on December 7, 2017. Source: RAO official website
6. Druzhinina, L. A. Organization of the subject-spatial environment in the group for children with different structure of the visual defect / L. A. Druzhinina, L. B. Osipova // Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2017. - № 9. - 32–37.
7. G. Lavrova The system of social and personal development of children with disabilities // Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology. 2009. No. 5 (138). Pp. 31-40.
8. Solntseva, L.I. Psychology of education of children with visual impairment / L. I. Solntseva. - M.: Tax Bulletin, 2004. - 320 p.
9. Levchenko I.Yu., Kiseleva N.A. Psychological study of children with developmental disorders. - M.: Publishing house "Book lover", 2008. - 160s.
10. Svatalova T.A. Functional and activity approach to the definition of "key" types of competence of a teacher of preschool education // Education and Science, 2009. № 4 (61). Pp. 56-64.

Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций в процессе обучения функциям порядка слов в русском предложении

Абдурахманова Наида Газиевна,

аспирант кафедры межкультурной коммуникации, Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, nayday71@gmail.com

В статье рассматривается проблема обучения детей-инофонов функциям порядка слов с целью формирования коммуникативной и лингвистической компетенций. Смысл предложения связан с расположением его составляющих. Порядок следования компонентов предложения зависит от интенций говорящего. Умение инофонов располагать в предложении новую и уже известную информацию, знание норм словорасположения разговорной речи и кодифицированного русского языка, знание порядка слов, придающего предложению стилистическую окраску, способствуют правильной, грамотной речи инофонов, что обеспечивает качество коммуникации. Владение компетенциями обеспечивает высокий уровень владения языком и, способствует социокультурной адаптации детей – инофонов.

Ключевые слова: кодифицированный русский язык, разговорная речь, компетенции, порядок слов, компоненты предложения.

Современная поликультурная школа – это школа совместного обучения детей – инофонов, представителей разных культур, этносов и конфессий. Особенность такой школы заключается не только в том, что в ней осуществляется совместное обучение детей, говорящих на разных языках, но и то, что для детей мигрантов язык обучения является чужим. Соответственно, одной из задач поликультурной школы является обучение инофонов русскому языку. Овладение языком довольно сложный процесс, но знание языка является одним из важнейших средств социальной адаптации и интеграции инофонов в российское общество.

Учащиеся - инофоны, получающие образование в Российской Федерации, при поступлении в школу не всегда владеют русским языком. Как показывает опыт, это в основном дети – мигранты, выходцы из бывших Советских республик. Соответственно, целью обучения инофонов русскому языку является обучение практическим владением языком, точнее вариантами русского литературного языка: кодифицированным русским языком и разговорной речью. Практическое владение языком предполагает владение рядом компетенций.

Компетенция – это совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой – либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений. [1, с. 107]

Компетенция определяет уровень владения языком. Ученые выделяют лингвистическую, речевую и коммуникативную компетенции. Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием на практике. [2, с. 27]

Устная разговорная речь, так же, как и кодифицированный русский язык, имеет свои нормы употребления. Знание норм русского литературного языка определяет грамотность, ясность, правильность речи, что облегчает процесс общения людей друг с другом. Особую роль в правильном оформлении речи играет правильное расположение слов в предложении.

Порядок слов в предложении – типичное относительное расположение словоформ в их определенных функциях – подлежащего, сказуемого и т.п. [3, с. 270] В лингвистике бытует мнение, что в рус-

ском языке порядок слов относительно свободный, но каждый член предложения занимает определенное место. Изменение привычного для члена предложения места ведет к изменению смысла предложения или эмоциональной окраски. Именно эта особенность русского словорасположения позволяет порядку слов выполнять грамматическую, коммуникативную и стилистическую функции.

Грамматическая функция порядка слов выражает членение предложения на главные и второстепенные члены. Коммуникативная функция порядка слов – это средство членения компонентов предложения по актуальности предлагаемой информации. Стилистическая функция порядка слов выражает экспрессивную окраску предложения. [4, с. 137-145] Обучение функциям порядка слов обеспечивает более высокий уровень владения языком, повышает речевую культуру инофонов, хотя многие инофоны считают, что просто говорить и понимать русскую речь достаточно для успешной жизни. Как показывает опыт инофоны не видят связи между порядком слов, интонацией и смыслом предложения. Как правило инофоны считают, что достаточно понять общий смысл высказывания, но тонкости смысла или оттенки значения остаются без внимания.

Важным моментом в обучении функциям порядка слов в русском предложении является поэтапность и комплексность. На занятиях целесообразно вводить теоретический материал, новые, еще не знакомые инофонам термины, которые затем закрепляются упражнениями.

Стилистическая функция порядка слов позволит инофонам узнать расположение слов, придающее предложению экспрессивную окраску. Обратный порядок слов не всегда является инверсией, соответственно целесообразно уделить внимание порядку слов в стилистически нейтральной речи и порядку слов в стилистически окрашенной речи.

В рамках проблемы нами было проведено исследование экспериментально – опытного обучения, которое проводилось в три этапа.

Первый этап – констатирующий эксперимент (октябрь 2017 года).

Второй этап – обучающий эксперимент (январь – апрель 2018 года).

Третий этап – контрольный эксперимент (май 2018 года).

Исследование проводилось в средней школе № 5 города Санкт-Петербурга, в которой учатся дети мигранты, носители таджикского, узбекского, киргизского, казахского языков, и в средней школе № 45 города Махачкалы, в которой учатся дети билингвы, носители аварского языка. Две разные школы были выбраны нами для того, чтобы выяснить насколько хорошо инофоны, которые говорят на чужом языке с раннего детства, различают функции порядка слов в русском предложении, в отличие от инофонов, которые изучают язык не так давно.

Родные языки инофонов и русский язык относятся к разным языковым группам и имеют много

различий в нормах словорасположения. Сравнительный анализ расположения компонентов предложения русского языка и языков инофонов показал, что в таджикском, узбекском, казахском, киргизском языках, порядок слов фиксированный, сказуемое, как правило, располагается в конце предложения, в отличие от относительно свободного порядка слов русского предложения. В аварском языке преобладают предложения с эргативными конструкциями, аналогичные пассивным конструкциям русского языка. Причем порядок расположения второстепенных членов предложения в вышеперечисленных языках также носит фиксированный характер, в отличие от относительно свободного расположения второстепенных членов русского предложения. [5, с. 33]

Нужно отметить, что разговорный вариант рассматриваемых нами языков допускает некоторую свободу второстепенных членов предложения. Кроме того, сопоставительный анализ языков инофонов (таджикского, узбекского, киргизского, казахского, аварского) и русского языков показал, что актуальное членение в сопоставляемых языках выражается в порядке слов и интонации. [6, с. 18]

Итак, исследование проводилось в школе № 5 города Санкт – Петербурга и школы № 45 города Махачкалы. Во всех формах исследования приняли участие две группы учащихся по 13 человек в возрасте от 11 до 15 лет – учащиеся 5-8 классов.

I группа состояла из носителей таджикского (3 человека), узбекского (6 человек), киргизского (3 человека) и казахского (1 человек) языков, уровень владения инофонами русским языком - различный, время изучения языка от одного года до восьми лет.

II группа состояла из носителей аварского языка (12 человек), участники второй группы владеют русским языком свободно.

На начальном этапе нашего исследования нас интересовало, каков исходный уровень знаний учащихся – инофонов, каковы представления о порядке слов в предложении, о функциях порядка слов и нормах словорасположения русского языка.

Опрос участников эксперимента выявил, что дома общение ведется преимущественно на родных языках; в школе и вне дома общение происходит только на русском; все ребята хорошо владеют родными языками; родители многих не достаточно хорошо владеют русским языком.

Цель констатирующего эксперимента: выявить исходный уровень знаний и представлений о порядке слов в предложении, функций (коммуникативной и стилистической) порядка слов у учащихся – инофонов и учащихся – билингвов, синтаксических и стилистических норм русского языка.

Констатирующий эксперимент состоял из восьми упражнений. Цель упражнений выявить: умение учащихся строить словосочетания, знание различий в порядке слов в разговорной речи; знание прямого и обратного порядка слов в простом предложении; знание вариантов словорасположения, влияющего на смысл предложения; знание

учащимися зависимости частеречной принадлежности от синтаксической функции; знание экспрессивного варианта словорасположения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что участники обеих групп владеют крайне ограниченными знаниями функций порядка слов, не видят связи между порядком слов и смыслом предложения. Причем члены, как и первой, так и второй группы при составлении предложений на русском языке используют порядок слов родных языков.

В качестве материала для обучающего эксперимента нами использовался комплекс упражнений направленных на формирование лингвистической компетенции в процессе обучения функциям порядка слов в русской разговорной речи.

В задачи обучающего эксперимента входило формирование системы знаний: 1. о нормах словорасположения в разговорной речи; 2. о коммуникативной и стилистической функциях порядка слов в русском простом предложении.

Занятия проводились один раз в неделю в течение четырех месяцев. Длительность одного занятия - 45 минут. Каждое занятие рассчитано на два часа. Всего 14 занятий.

Тематика занятий была следующей:

1. Кодифицированный русский литературный язык и разговорная речь. Цель: познакомить с терминологическим аппаратом по теме, дать представление о кодифицированном языке и сферах его употребления

2. Языковая норма. Цель: познакомить учащихся с терминологическим аппаратом по теме, рассмотреть существующие в русском языке синтаксические нормы, а именно расположение слов в словосочетании и предложении.

3. Грамматическая функция порядка слов. Прямой и обратный порядок слов. Цель: введение лингвистических терминов по теме «Прямой и обратный порядок слов», дать представление о прямом и обратном порядке слов.

4. Коммуникативная функция порядка слов. Цель: ввести термины: коммуникация, коммуникативный; познакомить учащихся с делением предложения на данное и новое.

5. Актуальное членение предложения. Цель: отработать связь расположения слов со смыслом предложения.

6. Стилистическая функция порядка слов. Цель: введение новых лингвистических терминов: инверсия, типичный вариант порядка слов, экспрессивная речь.

7. Обратный порядок слов и инверсия. Цель: отработать порядок слов в стилистически нейтральной речи и порядок слов в стилистически окрашенной речи.

Каждое занятие начиналось со вступительной беседы, где вводился теоретический материал, который затем закреплялся упражнениями. Некоторые упражнения строились согласно принципу учета родного языка, что позволяло наглядно изучить порядок следования компонентов предложения.

Первое задание поможет наглядно продемонстрировать особенности расположения слов при прямом и обратном порядке слов. С грамматической функцией порядка слов инофоны знакомятся на уроках русского языка, новым для них будет прямой и обратный порядок слов в предложении.

Задание 1. Прочитайте предложения, найдите подлежащее и сказуемое. С какого слова начинается предложения? В каком из предложений прямой порядок слов? Почему?

1. Трава покрылась росой.
2. Всю ночь шел снег.

Задание 2. Сравните предложения. Чем предложения отличаются? Что в предложениях общего?

В поле созрела пшеница.	Пшеница созрела в поле.
Снег громко скрипит под ногами.	Громко скрипит под ногами снег.
В небе появились первые звезды	Первые звезды появились в небе.

Задание 3. Прочитайте предложения. Трансформируйте предложения с прямым порядком слов в предложения с обратным порядком слов.

1. Занятия в кружке начнутся в сентябре.
2. Молодой мужчина сидел за рулем автобуса.
3. Страшный беспорядок царил в комнате.

Прежде чем приступить к следующим упражнениям, стоит разъяснить инофонам, различия между кодифицированным литературным языком и разговорной речью. Разговорная речь так же, как и кодифицированный язык имеет нормы употребления.

Задание 4. Прочитайте предложения. Определите предложения характерные разговорной речи и кодифицированному языку. Объясните свой выбор.

1. Меня напугала злая собака.	А. Злая собака напугала меня.
2. Я очень люблю сказки Пушкина.	Б. Сказки Пушкина я люблю.
3. Сколько времени ты пробудешь у врача?	В. Ты у врача сколько времени пробудешь?

Задание 5. Сравните предложения. Как вы думаете, какие предложения относятся к разговорной речи, а какие к кодифицированному литературному языку? Чем отличаются эти предложения? Какие из предложений вы употребили бы в своей речи?

К нашему катер подплыл дельфин.	Дельфин к нашему катеру подплыл.
Я прибежал к финишу первым.	Первым я к финишу пришел.
Древние греки были хорошими спортсменами.	Спортсменами древние греки были хорошими.

Задание 6. Прочитайте предложения. Измените порядок слов разговорной речи на порядок слов кодифицированного языка.

1. Предстоял день долгий.
2. Под ногами листва шуршит желтая.
3. На лугу цветы росли красные.

Изучение коммуникативной функции не предусмотрено школьной программой, знакомя инофонов с актуальным членением, целесообразно рассказать о расположении в предложении слов, передающих новую, важную информацию. Все зависит от того, что хочет сказать говорящий. Как правило, новая информация располагается в конце предложения.

Задание 7. Прочитайте предложения. Какие слова в первом предложении сообщают новую информацию? Что происходит с этими словами во втором предложении?

Метро – самый быстрый вид транспорта.

Самый быстрый вид транспорта – метро.

Задание 8. Выполнение данного упражнения позволит закрепить порядок следования в предложении новой и уже известной информации.

Прочитайте предложения. Как меняется порядок слов? В какой части предложения располагается новая информация?

1. Дорогу нам преградил старик-сторож. Он был настроен решительно.

2. Наше внимание привлек дельфин. Он был ранен.

3. В класс вошла девочка. Ее волосы были заплетены в косички.

Задание 9. Прочитайте предложения. Измените порядок следования выделенных частей. Меняется ли смысл предложения?

1. Команда по мотокроссу // состояла из опытных спортсменов.

2. Ходить по тонкому льду // очень опасно.

3. Ласточки выют гнезда // на крутом берегу реки.

Следует обратить внимание на то, что в экспрессивно окрашенной речи объективный порядок слов меняется на субъективный, то есть предмет речи или тема перемещается в конец предложения, а то, что сообщается о предмете речи или рема – в начало.

Задание 10. Сравните предложения левого и правого столбиков. Чем предложения отличаются? Укажите предложения с объективным порядком слов.

Прекрасен лес осенью.	Осенью лес прекрасен.
Чудесное сегодня утро.	Утро сегодня чудесное.
Огромная туча надвигалась на город.	На город надвигалась огромная туча.

Задание 11. Прочитайте предложения. Определите порядок слов в предложениях.

1. Цветущие луга прекрасны весной.

2. Борьба на футбольном поле была ожесточенная.

3. Ароматный запах кофе распространился по комнате.

Задание 12. Прочитайте предложения. Трансформируйте объективный порядок слов в субъективный.

1. Морозная зима была в этом году.

2. Лето - замечательное время года.

3. У мамы брошь необыкновенной красоты.

Задание 13. Прочитайте предложения. Перепишите, трансформируя предложения в эмоциональную окрашенные

На охоту вышел большой черный кот. Он направился к неширокой реке. Там свили гнезда береговые черные ласточки. Кот очень старался, но ни одну не поймал. Охота была неудачная.

Заключительный этап экспериментального обучения – контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента заключается в попытке оценить результативность разработанного комплекса упражнений.

Контрольный эксперимент состоял из двух срезов. Первый срез позволил определить качество теоретических знаний, полученных в процессе обучающего эксперимента. Второй срез - девять письменных упражнений, цель которых определить умение учащихся различать: прямой и обратный порядок слов в предложении; обратный и инверсионный порядок слов в предложении; нейтральный порядок слов в предложении; роль интонации в устной речи; коммуникативная функция порядка слов; экспрессивный вариант порядка слов в предложении.

Анализ контрольного эксперимента показал, что обучение инофонов функциям порядка слов с целью формирования коммуникативной и лингвистической компетенций прошел довольно успешно.

Результаты участников второй группы выше. Это объясняется тем, что уровень владения русским языком участников эксперимента неоднородный, члены второй группы владеют языком лучше. Трудности возникли у инофонов не только из-за слабого владения русским языком, участники обеих групп, особенно те, которые владеют языком на более высоком уровне, считают, что просто говорить и понимать русскую речь, не вдаваясь в языковые тонкости, достаточно для успешной жизни.

В соответствии с поставленной целью нами была предпринята попытка разработать, научно обосновать и экспериментально проверить комплекс упражнений для обучения детей – инофонов функциям порядка слов в русской разговорной речи с целью формирования коммуникативной и лингвистической компетенций. В результате проведенного исследования мы выяснили, что в успешном освоении функций порядка слов огромную роль играет поэтапность и комплексность проводимой работы, опора на специфику родных языков учащихся в контексте диалога культур. Кроме того, обучение инофонов функциям порядка слов на ранних этапах изучения языка ведет к формированию целостного представления о синтаксическом строе русского языка, что позволит учащимся – инофонам не только освоить программу школьного курса, но и пройти социализацию и адаптироваться в российское общество.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика

обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. - 448 с.

2. Сергеев А.Г. Компетентность и компетенции: монография/ А.Г. Сергеев; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 107 с.

3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.- 486 с.

4. Валгина Н. С. Современный русский язык: Учебник/ Н. С.Валгина. – 4-е изд., испр. – М.: Высш.шк., 2003 - 416с.

5. Языки народов СССР. Том 1. Индоевропейские языки. М.: «Наука», 1966.- 530 с.

6. Юсупова З. Р. Актуальное членение предложения в русском и таджикском языках: Автореф. дисс.канд. филол.наук. Душанбе, 2006.- 24 .

1. Azimov E.G., Schukin AN, New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Learning Languages). - M. : IKAR Publishing House, 2009. - 448 p.
2. Sergeev A.G. Competence and competence: monograph / A.G. Sergeev; We hold. state un-t - Vladimir: Publishing house Vladim. state University, 2010. - 107 p.
3. Zhrebilo T. Century Dictionary of linguistic terms. Ed. 5th, rev. and add. - Nazran: Pilgrim LLC, 2010.- 486 p.
4. Valgina N. With. Modern Russian language: Textbook / N. S. Valgina. - 4th ed., Corr. - M. : Higher School., 2003 - 416s.
5. Languages of the peoples of the USSR. Volume 1. Indo-European languages. M. : "Science", 1966.- 530 p.
6. Yusupova Z. R. The actual division of the sentence in the Russian and Tajik languages: Author's abstract. diss.kand. Philology. Dushanbe, 2006.- 24.

Formation of linguistic and communicative competences in the process of learning the functions of word order in the Russian sentence

Abdurakhmanova N.G.

Russian State Pedagogical University. A.I. Hertz

The article deals with the problem of teaching bilingual children in functions of word order in order to form communicative and linguistic competencies. The meaning of the sentence is related to the location of its components. The order of the components of the sentence depends on the intentions of the speaker. The ability of foreign children to have in the sentence new and already known information, knowledge of the norms of the colloquial speech and the codified Russian language, knowledge of the word order, giving the sentence a stylistic coloring, contribute to correct, competent speech of foreign children, which ensures the quality of communication. Knowledge of competences provides a high level of language proficiency and contributes to the socio-cultural adaptation of children – foreigners.

Keywords: competence, word order, sentence components, codified Russian, colloquial speech.

Грамматические средства выражения временных отношений в текстах дневников и воспоминаний

Голубева Татьяна Ильинична

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Российский государственный социальный университет, paloma60@mail.ru

Толкунова Мария Сергеевна

старший преподаватель, кафедра английского языка, Государственный университет управления, termar2@mail.ru

Грамматические средства выражения времени, видо-временные глагольные формы – основные средства, передающие временные отношения в воспоминаниях и дневниках. Чередуемость временных форм зависит от принадлежности текстов к тому или другому жанру, и от типов мемуарных произведений (информативно-фактологических или личностно-психологических).

Ключевые слова: временные отношения, информативно-фактологические мемуарные произведения, личностно-психологические мемуарные произведения, авторская субъективность.

Грамматические средства выражения времени, такие, в первую очередь, как видо-временные глагольные формы, являются основными средствами, выражающими временные отношения в текстах мемуарных жанров. Определяется это тем, что именно чередование глагольных форм главным образом обеспечивает в текстах дневников и воспоминаний взаимодействие различных временных планов – ведущий лингвистический параметр указанных мемуарных жанров.

В ходе исследования в текстах дневников и воспоминаний были выделены следующие наиболее употребительные временные формы: прошедшее инфинитное (ПИ), настоящее инфинитное (НИ), настоящее перфектное (НП), будущее инфинитное (БИ) и прошедшее перфектное (ПП). Анализ употребления глагольных форм позволил проследить определенные закономерности в плане их распространенности в этих мемуарных текстах, а именно: ПИ является ведущей формой как для дневников, так и для воспоминаний. В дневниках далее представлены: формы НИ и НП, а формы БИ и ПП встречаются значительно реже; в воспоминаниях рядом с основной формой ПИ взаимодействуют глагольные формы ПП, НИ и НП.

Рассмотрение временных глагольных форм и их функций в мемуарных текстах выявило их варьирование в зависимости от принадлежности текстов как к жанрам дневников или воспоминаний, так и особенно к их типам: информативно-фактологическим и личностно-психологическим. Объясняется это, как отмечалось выше, характером взаимодействия временных планов. Именно потому, что информативно-фактологические дневники и воспоминания отличаются более простой темпоральной структурой по сравнению с личностно-психологическими, одним эксплицитно выраженным мемуарным планом, отсутствием переосмысления событий прошлого в дневниках по сравнению с воспоминаниями – недалекого прошлого, то есть мемуарного приближенного) с позиций настоящего, главной и почти единственной видо-временной формой информативно-фактологических дневников и воспоминаний является форма ПИ. В личностно-психологических дневниках и воспоминаниях с усложненной темпоральной структурой форма ПИ остается, как отмечалось, основной, однако, наличие в их темпоральной структуре эксплицитно выраженных как

минимум двух временных планов: мемуарного и реального, а также и появление промежуточных планов – вызывает чередование этой основной видо-временной формы с другими: с НИ, НП и ПП.

В тексте видо-временные глагольные формы проявляются как компоненты релятивных отношений, становятся важным средством прагматических авторских установок при моделировании объективной действительности. Они задаются автором, выполняют в тексте определенные функции, не остаются стилистически нейтральными [1; 2; 3; 6].

Рассмотрим отдельно видо-временные глагольные формы в текстах дневников и воспоминаний с целью уяснения их роли в выражении временных отношений в этих текстах.

Прошедшее индефинитное время (ПИ) – ведущая и практически единственная повествовательная форма, как отмечалось, мемуарных текстов информативно-фактологического типа. Она создает общий фон ретроспективного повествования (ретроспективность рассматривалась нами как важнейший экстралингвистический параметр дневников и воспоминаний). Обозначая прошлое действие, ПИ и является ретроспективным грамматическим временем в текстах дневников и воспоминаний. Установка на документальное объективное повествование, как установлено, – одна из основных экстралингвистических характеристик мемуарных текстов, и время ПИ в тексте информативно-фактологического типа следует признать наиболее соответствующим объективному повествованию. Автор не акцентирует определенные временные моменты действий, прилагает усилия просто повествовать о событиях, при использовании этой формы не подчеркивается перспектива автора. Хотя временная форма ПИ является основной как для текстов дневников, так и для текстов воспоминаний, в дневниках по сравнению с воспоминаниями время ПИ носит особый характер: отражаются события, происшедшие совсем недавно, их время практически совпадает со временем их занесения в дневник. Изображаемые события словно транспонируются в настоящее реальное время. Значение ПИ в тексте дневника отличается от использования традиционно прошедшего времени: прошедшее не противопоставляется мысленно настоящему, а читатель переносится в описываемую автором ситуацию, действия и события словно предстают перед взором читателя. Объясняется это тем, что с помощью ПИ прошлое прослеживается во всех деталях и подробностях, вследствие чего не ощущается дистанция, а наоборот, происходит «оживление» повествования, возникает чувство сопричастности и сопереживания. В какой-то степени ПИ становится синонимом грамматического презенса. Форма ПИ, как в дневниках, так и в воспоминаниях, оформляет хронологическую последовательность действий. Однако хронологический ретроспективный перечень фактов и событий с помощью ПИ в информативно-фактологических текстах дается без дальнейшего осознания и переосмысления, что не

ведет, как отмечалось, к чередованию с другими видо-временными формами, а в текстах дневников и воспоминаний личностно-психологического типа ПИ, хотя и остается основной временной формой, зачастую сменяется перфектными глагольными формами, которые существенно расширяют временные рамки повествования.

Анализ употребления формы ПИ в дневниках и воспоминаниях информативно-фактологического типа позволил выделить две ее основные функции: повествовательную и описательную. Повествовательная функция ПИ представлена в следующих фрагментах из дневников:

- “This morning I got a note inviting me to dine at the Palais Royal. Lord Haddington called and sat with me, half an hour...” [10].

- “Wrote till about one, then walked for an hour or two by myself entirely; finished five pages before dinner, when we had Capt. and Mrs. Hamilton and young Davidoff who is their guest” [10].

Форма ПИ в повествовательной функции в этих отрывках участвует в изображении времени, развивающемся в одном направлении. Здесь наблюдается повтор одной и той же грамматической формы, выражающей последовательность действий, которые располагаются в строгой очередности. Время в анализируемых отрывках одномерно и упорядочено. Эти отрывки с ПИ повествовательным характеризуются динамичностью, которая создается сменой действий, событий, следующих друг за другом, большей плотностью действий по отношению к ПИ описательной функции. Действия развиваются последовательно в одном мемуарном плане. Последовательность действий выражается, например, во втором отрывке перечислением. Кроме того, временные отношения, выражаемые формами ПИ, уточняются и лексически (till about one, then, before dinner и т.д.). Однако ведущая роль в движении повествования принадлежит временным формам.

Описательная функция ПИ представлена в следующих отрывках информативно-фактологических дневников и воспоминаний:

- Yesterday was too gloomy a day for me to risk a page in this journal. As to weather it was another fierce one, cold and windy. As to work accomplished – nothing” [12].

- “I shall always remember Mr.Churchill as he was at that moment. – Spick and span in black coat and striped trousers, a flower in his buttonhole, his face was smooth and pink, a man medium and height and somewhat round of figure, a man whose character contained all the elements of greatness and whose knowledge of human nature made him understand equally the reaction of his valet and of heads of other states [14].

Временной план, создаваемый этой формой в сочетании с другими элементами, представляется «заставшим», в чем и проявляется функция ПИ описательного [5]. Временная перспектива данных примеров характеризуется одноплановостью. Вместо поступательного движения, характерного для ПИ повествовательного, наблюдается син-

хронность описываемых событий. Основное содержание приведённых отрывков - это состояние, где главным является не повествование о действиях, а характеристика определенных качеств, свойств.

Исследование текстов дневников и воспоминаний показало, что форма ПИ в функции повествования представлена более широко (составила 75% от общего числа рассмотренных случаев употребления ПИ) по сравнению с формой ПИ, несущей функцию описания (она составила 25%).

Большим разнообразием вариантов использования характеризуется настоящее индифинитное время (НИ). Анализ функционирования этой формы в изучаемых мемуарных текстах позволил выделить следующие ее функции: НИ повествовательное, НИ обобщающее, НИ описательное, НИ историческое. На основании исследования этих функций нам удалось также отметить, что в информативно-фактологических дневниках форма НИ повествовательное представлена широко (в 24% от общего числа рассмотренных случаев употребления НИ), в воспоминаниях аналогичного типа она используется крайне редко (2%), а в личностно-психологических дневниках и воспоминаниях наиболее употребительными из форм настоящего времени являются НИ обобщающее и НИ описательное (соответственно 57% и 28%), а НИ повествовательное и НИ историческое встречаются реже (соответственно 9% и 6%). Рассмотрим наиболее употребительные формы НИ в текстах дневников и воспоминаний.

Форма НИ повествовательное, как отмечалось, широко представлена в информативно-фактологических дневниках. Ранее этой форме отводилась лишь роль оживления речи, драматизации событий. В современной лингвистике НИ повествовательное рассматривается как особая разновидность реализации этой временной формы в тексте, как форма ведения рассказа [5; 7]. НИ повествовательное выступает как синоним прошедшего (ПИ повествовательное), хотя абсолютного тождества здесь нет. Повествовательная функция НИ проявляется в случаях, когда оно выступает не в одиночном высказывании, а либо как ведущая форма всего текста, либо как форма, реализующаяся на значительной протяжённости текста. В ходе анализа нам удалось выявить лишь один дневник, повествование в котором практически идёт целиком в данной видо-временной форме. Поэтому в исследовании эта форма рассматривается в повествовательной функции в тех случаях, когда она является ведущей в отрывках текста, характеризующихся значительной протяжённостью.

В следующих ниже фрагментах из дневников НИ повествовательное является ведущей видо-временной формой:

• Leave Meyringen at 6. Ride down the valley to Brienz-Cascades, Aar, Brienz...

Passage down the lake – cascade falls into it...” [10].

• “Clear. Start with Hatch to Yaquina Bay, taking a canoe at the Depot...

Reach Oysterville by 4 and stay all night...” [4].

Приведенные примеры показывают, что в данном случае нет оснований говорить о каких-либо дополнительных экспрессивных коннотациях, создаваемых с помощью этой формы. НИ повествовательное служит просто техникой ведения рассказа. Наряду с этим НИ повествовательное характеризует здесь такие свойства времени, как одномерность, однонаправленность, динамичность, упорядоченность. Для изображаемых действий в приведенных примерах характерно не взаимопроникновение событий, а следование друг за другом: создается единая хронологическая последовательность событий.

Функция НИ обобщающее представлена как в информативно-фактологических, так и в личностно-психологических дневниках и воспоминаниях, но в последнем типе, как отмечалось, НИ обобщающее более распространено [7]. Автор мемуарного текста использует эту форму, когда возникает необходимость с позиций реального времени сделать определенный общий вывод, подвести своего рода итог, дать характеристику, выразить свои общие философские концепции, к которым автор приходит на основании каких-то частных событий, однако, они становятся релевантными и для других, а иногда и для всех времен (вневременной, всевременной характер). Чаще всего НИ обобщающее тесно переплетается с другими видо-временными формами в повествовательной функции (с ПИ и реже с НИ). В следующей записи из дневника проявляется обобщающая функция НИ:

The prospect of nuclear warfare raises a different problem in my head... Antinuclear bomb shelters are now being constructed in various parts of the country. Their exact whereabouts are rarely known but their existence is not disputed. Who is going to occupy them?

Clearly, therefore, the survivors should be chosen from the finest specimens, physical and intellectual, of British stock. I think of suggesting the members of the House of Lords as carries of noble blood. Members of the House of Commons hardly pass this test... I think of including the commanders of our nuclear forces. But immutable tradition prescribes that a captain always goes down with his ship. No doubt our nuclear captains will remain out in the open and all go down with the good ship Britannia. Or will they be found in the deepest nuclear shelter?

I have little doubt as to the answer” [17]

В анализируемом фрагменте историк А.Тейлор рассуждает с позиций реального времени о возможности ядерной войны, строит определенные предположения, которые ведут к выводу. Форма НИ обобщающее представляет в основном абстракцию от конкретного времени и относится не только к настоящему моменту, но, распространяясь на перспективу, ведет к определенному обобщению.

В приводимом ниже отрывке из воспоминаний В.Сарояна НИ также выступает в функции обобщения:

“... An acquaintanceship, if all goes well, can linger in the memory, like an appealing chord of music, while

friendship, or even a friendship that deteriorates into an enemyship, so to put it, is like a symphony, even if the music is frequently unacceptable, broken, loud, and in other ways painful to hear” [16].

Накопленный жизненный опыт неминуемо приводит человека к определенному обобщению абстрактных понятий – дружбы и знакомства. Обобщение дается в реальном времени, с точки зрения сегодняшнего дня и непосредственно выражается формой НИ.

Форма НИ описательное является, как отмечалось, одной из наиболее употребительных, особенно в личностно-психологических дневниках и воспоминаниях. Она выражает качественную характеристику субъекта, передает значение статичности, «застывшее» время с помощью этой формы напоминает аналогичный характер формы ПИ описательного. Наибольшая распространенность НИ описательного в личностно-психологических мемуарных текстах объясняется тем, что качественные характеристики в них, оценки, как правило, подаются автором с позиций настоящего (реального) времени, иногда с целью соотнесения, сравнения и противопоставления их с мемуарным планом, чего не наблюдается в информативно-фактологических текстах.

Примером НИ описательного в текстах дневника может служить следующий фрагмент:

“10th July, 1930

Dine with Sir Henry Norman – a man’s dinner: Bernard Shaw, Sir John Simon, Lutyens, Lord Dawson, A.A. Milne. I sit next to Shaw. He is amazingly young-looking: his shoulder blades at the back stick through his dinner-jacket like those of a boy who has not finished growing. His hair is dead-white but thick. His cheeks as pink as a girl’s. His eyes as simple and unmalicious as those of an animal. And yet behind their simplicity is a touch of reserve” [15]

Временной фактор данного отрывка соединен с ярко выраженным психологическим: время актуализирует портрет-оценку Б.Шоу, создающуюся при помощи психологического описания и эффекта обманутого ожидания, вскрывающего подтекст – внешность подчас обманчива.

Несмотря на общую схожесть описательной функции НИ с ПИ, следует все же отметить, что НИ с описательной функцией, приближающее изложение к читателю, рисует более живую и наглядную картину. В воспоминаниях в описательной функции чаще выступает форма ПИ. В тех случаях, когда НИ описательное встречается и в текстах воспоминаний, употребление этой формы в описательной функции практически не отличается от таковой в дневниковых записях.

Анализ текстов дневников и воспоминаний позволил выявить определенные стилистические возможности НИ исторического [4], хотя, как отмечалось, в исследуемых нами дневниках и воспоминаниях эта форма не отличается большой распространенностью. Основной стилистической функцией этой формы является оживление повествования, с ее помощью автор переносит действие мемуарного плана в реальный временной

план, создается «иллюзия видения»: перед глазами читателя возникает яркая, экспрессивно-насыщенная картина событий мемуарного времени, читатель словно включается в круг событий. Примером может служить следующая запись из дневника К.Робинсона:

“... Called on Godwin. Godwin was in high spirits, but hardly in good spirits. He laughs long and loud without occasion, and mingles with this causeless hilarity great irritability. He is vehement and intolerant tonight”.

Экспрессивность данного фрагмента создается переходом от ПИ к НИ историческому. Формы НИ исторического вместе с лексическим показателем tonight приближают действия к читателю, все происходит как бы перед его глазами, крупным планом, читатель включается в авторское сопереживание. Достигается этот эффект в результате вплетения НИ исторического в общий фон прошедшего мемуарного плана с целью актуализации прошлых событий.

Перфектные видо-временные формы (НП и ПП) создают временные отношения в текстах личностно-психологических дневников и воспоминаний, так как именно перфектные глагольные формы – НП и ПП – выступая в тексте с НИ и ПИ, обеспечивают тем самым в личностно-психологических мемуарных жанрах взаимодействие различных временных планов, которое является, как было показано, важнейшей лингвистической характеристикой текстов дневников и воспоминаний.

НП – распространенная форма в текстах мемуарных жанров. Анализ личностно-психологических текстов показал, что в дневниках эта видо-временная форма играет основную роль, так как с ее помощью автор объединяет в дневниковых записях реальное и мемуарное (М1) времена, в то время как в воспоминаниях при взаимодействии временных планов решающее значение приобретает ПП. НП выражает в тексте элемент участия автора и его оценивающую позицию. С помощью этой видо-временной формы во взаимодействии с другими подчеркиваются важные результаты прошлого, устанавливается временная рельефность изображения. Все эти свойства НП позволяют использовать его для обогащения временной перспективы повествования, для предоставления различных ракурсов повествования. НП чаще всего соседствует с формами НИ и ПИ.

Как и в текстах художественной литературы, в текстах дневников можно выделить ретроспективную и результативную функции НП. Эти функции проявляют способность формы НП при взаимодействии с другими временами принимать участие в установлении различного рода глубинных связей между отрезками текста. Ретроспективную функцию НП, вслед за З.Я. Тураевой, мы рассматриваем как констатацию фактов прошлого, непосредственно связанных с настоящим, участие в создании разного рода ассоциаций, связей, в экскурсах в прошлое, в переплетении временных планов мемуарного и реального времен. Примерами НП в ретроспективной функции могут служить следующие фрагменты из дневниковых записей:

• "... This country has faced the choice of war or peace on some ten or twelve occasions during my lifetime" [17].

• "... Of all plans proposed, none suits me so well as a voyage round the world. This has been the dream of my youth and mature years, and I am actually happy in being able to realize it" (Dana H., p.836).

• "... By remarkable coincidence, it has fallen to Winston Churchill twice in his life – but with a lapse of forty-two years between the two events – to announce the King's death in the House of Commons" [11].

В вышеприведенных примерах мы можем проследить, как формы НП в сочетании с "my lifetime", "my youth and mature years", "twice in his life ... with a lapse of forty – two years..." очерчивают временные границы прошлых событий, непосредственно связанных с реальным временем.

Результативная функция НП в дневниках и воспоминаниях личностно-психологического типа по сравнению с ретроспективной представляет для текстов мемуарных жанров особый интерес, так как, обеспечивая глубину изложения, именно эта функция подчеркивает субъективный характер текстов указанных жанров, проявляя субъективно-авторскую модальность. С помощью НП результативного устанавливаются глубокие связи – обусловленность «настоящего» (реального) прошлым (мемуарным), непрерывность временного потока. Соотнося разные временные планы, автор показывает влияние прошлого на настоящее, результат прошлого в настоящем. Наряду с временными отношениями НП результативное «передает причинно-следственные отношения – имплицитно состояние, возникшее как следствие завершенного действия (действие, как правило, однократное)» [5].

Данная видо-временная форма, употребляемая в тексте в сочетании с другими глагольными формами (ПИ, НИ, ПП), становится основной при взаимодействии различных временных планов, если автор ставит целью осмысление прошлых событий с позиций настоящего (реального) времени, отражение результатов накопленного жизненного опыта. Тогда эта форма получает в тексте большую нагрузку, отражает не просто объективное соотношение действий во времени, но и отношение автора к изображаемому. Примерами результативной функции НП могут служить фрагменты:

• «Externally it has been a superb year. Mexico, Greece, three visits to the United States, a lovely Lido time to Venice, interesting work, and finally the House of Commons. But for the other reasons it has not been an easy year" [15].

• "... In the past twelve months his spirits have risen and his vigour has come back. He has put vain regrets away: once more there is a purpose in life. He is very happy at Chartwell, farming and painting and dictating his book. On short, it has been a year of recovery" [13].

Вышеприведенные отрывки характеризуются сквозным употреблением НП, объединяющим разные временные пласты реального и мемуарного,

устанавливающим связь между ними и передающим авторское отношение к описываемому.

Если форма НП является основной в передаче сложных временных отношений и связей в личностно-психологических дневниках, то в воспоминаниях этого типа решающее значение приобретает употребление формы прошедшего перфектного времени (ПП). Участвуя в конструировании временных отношений, для которых характерным является переплетение разных временных планов, ПП создает временной план и перемежается с другими временными формами ПИ, НП, НИ, чаще всего с формами ПИ. С помощью этой формы автор рисует события ретроспективного мемуарного плана, далеко отстоящие от реального, сравнивает события давно прошедших лет с прошлыми событиями, расположенными ближе к настоящему (реальному) времени, участвует в создании дистантной ретроспекции. ПП, обеспечивая в сочетании с другими видо-временными формами взаимодействие различных временных планов, так же, как и НП, способствует выражению авторского отношения к описываемому. Функции ПП в воспоминаниях, как правило, совпадают с функциями НП в дневниках, и здесь можно выделить ретроспективную и результативную функции.

Употребление ПП ретроспективного можно проследить в следующих отрывках личностно-психологических воспоминаний:

• "That dinner was memorable for a special reason. Before, the Prince had never dwelt upon his duties and the particular function that he fulfilled in the imperial scheme of things. ... But on this particular evening some chance remark of mine broke through his barrier, and suddenly, ... he began to talk about his work..."

• "That was Mr.Churchill's hour. Whatever was to come, nothing could take it from him. The entire nation came forward to show its gratitude and affection for the man whose courage had been an inspiration in its darkest hours..." [14].

• "It did not seem, perhaps, as though we, the war generation, would be able to do all that we had once hoped for the actual rebuilding of civilization..." [8].

Соотнося и переплетая различные мемуарные планы с помощью дистантной ретроспекции (сигнал – форма ПП), автор сопоставляет события и свои впечатления прошлого с более ранними, устанавливает между ними связь, углубляет временную перспективу – в этом и проявляется ретроспективная функция ПП.

Результативная функция ПП, так же как и НП в этой функции, служит для выражения определенного состояния, которое вызывается обозначенным действием [5]. Наряду с временными отношениями эта форма, как и НП, передает причинно-следственные связи, являющиеся результатом завершенного действия или процесса. ПП результативное можно проследить в следующих отрывках:

• "Dad found this same tumultuous welcome awaiting him all across the country. Even the dignified

New York with the exclamation, "He Is Here!". The dream of the little boy of the Kennington the greatest, the best-known – and in short order. He had become the greatest, the best-known, the best – loved comedian in the world" [9]

• "... His (Roosevelt's) qualities of determination in the face of personal adversity, his rapier – like mind, his gift of speech and his dynamic personality had made him perhaps the greatest American President since Lincoln... [18]

Как видно в данных примерах, авторы устанавливают с помощью ПП результативного, взаимодействующего с другими временными формами (ПИ, НП), временные связи, углубляют их, выражают обусловленность одного пласта другим (в данном случае М2 и М3), обеспечивают восприятие этих временных планов как единое целое. Как и форма НП результативное, ПП в результативной функции способствует проявлению авторской субъективности в освещении событий мемуарного плана.

Подводя итоги рассмотрению употребления видо-временных глагольных форм как основных средств выражения временных отношений в текстах дневников и воспоминаний, следует отметить, что варьирование употребления глагольных форм и чередование временных форм зависит как от принадлежности текстов к тому или другому жанру, так и особенно от типов мемуарных произведений (информативно-фактологических или личностно-психологических).

Литература

1. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
2. Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. – М.: Наука, 1980. – 150 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Данчеева Н.В. Грамматические формы видо-временных систем английского глагола в ситуативном тексте // Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1982. – 182 с.
5. Тураева З.А. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. – М.: Высшая школа, – 1979.
6. Тураева З.Я. Лингвистика текста / Текст: структура и семантика. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
7. Шендельс Е.И. Категория времени в коммуникативном аспекте // Функционирование языковых единиц в коммуникативных актах. / Труды МГПИИЯ им. М.Тореза. – Вып.272. – М., 1986. – с.71-77.
8. Britain V. Teatment of youth. An Autobiographical Study of the years 1900-1925. – 635 p.
9. Chaplin Ch. My father, Charley Chaplin. – N. Y., 1960. – 369 p.
10. Cooper F. The letters and journals of Cooper. – Cambridge. – Vol.1, 1960. – 444 p.
11. Driberg T. The best of both world. A personal diary. Lnd., 1953. – 234 p.
12. Kent R. Wilderness. A journal of quite adventure in Alaska by Kent R. – N.Y., 1937. – 217 p.
13. Moran Ch. Winston Crchill. The struggle for survival. 1940-1965. – Lnd, 1966. – 829 p.
14. Nel E. Mr. Churchill's secretary. Recollections (1941-45). – N.Y., 1958. – 185 p.
15. Nicolson H. Diaries and letters. 1945-1962. London. – Vol.3, 1971. – 415 p.
16. Saroyan W. Chance meeting. A memoir. – N. Y., 1978. 135 p.
17. Taylor A. An old man's diary. – London, 1984. 155 p.
18. Thompson W. I was Churchill's shadow. By ex-detective-inspector. – London, 1951. 200 p.

Grammatical means of expressing temporal relationships in diary and memory texts

Golubeva T.I., Tolkunova M.S.

Russian State Social University, State University of Management
Grammatical means of expressing time, grammar forms of verb tenses – are the main means of conveying temporal relations in memoirs and diaries. The alternation of time forms depends on the belonging of texts to a particular genre, and the types of memoirs (informative-factual or personal-psychological).

Key words: temporal relations, informative-factual memoir of work, personal and psychological memoir of the work, the author's subjectivity.

References

1. Vinogradov V.V. Problems of Russian stylistics. - M.: Higher School, 1981. - 320 p.
2. Vinokur T.G. Patterns of stylistic use of language units. - M.: Science, 1980. - 150 p.
3. Halperin I.R. Text as an object of linguistic research. - M.: Science, 1981. - 139 p.
4. Dancheeva N.V. Grammatical forms of the tense systems of the English verb in the situational text // Diss. ... Cand. filol. sciences. - M., 1982. - 182 p.
5. Turaeva Z.A. Time category Time is grammatical and time is artistic. - M.: Higher school, - 1979.
6. Turaeva Z.Ya. Text linguistics / Text: structure and semantics. - M.: Enlightenment, 1986. - 127 p.
7. Shendels E.I. Category of time in the communicative aspect // Functioning of linguistic units in communicative acts. / Works MGPII them. M.Toreza. - Issue 272. - M., 1986. - p.71-77.
8. Britain V. Teatment of youth. An Autobiographical Study of the years 1900-1925. - 635 p.
9. Chaplin Ch. My father, Charley Chaplin. - N. Y., 1960. - 369 p.
10. Cooper F. The letters and journals of Cooper. - Cambridge. - Vol.1, 1960. - 444 p.
11. Driberg T. The best of both world. A personal diary. Lnd., 1953. - 234 p.
12. Kent R. Wilderness. A journal of quite adventure in Alaska by Kent R. - N.Y., 1937. - 217 p.
13. Moran Ch. Winston Crchill. The struggle for survival. 1940-1965. - Lnd, 1966. - 829 p.
14. Nel E. Mr. Churchill's secretary. Recollections (1941-45). - N.Y., 1958. - 185 p.
15. Nicolson H. Diaries and letters. 1945-1962. London - Vol.3, 1971. - 415 p.
16. Saroyan W. Chance meeting. A memoir. - N. Y., 1978. 135 p.
17. Taylor A. An old man's diary. - London, 1984. 155 p.
18. Thompson W. I was Churchill's shadow. By ex-detective-inspector. - London, 1951. 200 p.

Формирование духовно-нравственных ценностей старшекласников в процессе изучения художественной литературы

Любезнова Юлия Викторовна,
учитель русского языка и литературы МБОУ «Школа №35» г. Нижнего Новгорода, lju909@gmail.com

Повshedная Фаина Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор НГПУ им. К. Минина, lju909@gmail.com

Илалтдинова Елена Юрьевна,
доктор педагогических наук, доцент НГПУ им. К. Минина, lju909@gmail.com

В статье представлен опыт работы по формированию духовно-нравственных ценностей старшекласников в процессе изучения художественной литературы. Авторы раскрывают возможности уроков литературы в становлении личности современных школьников. Особое внимание уделяется формированию таких качеств, как: патриотизм, чувство ответственности, любовь к своей Родине. На примере героев художественных произведений русской классической литературы прослеживается становление и формирование личности растущего человека. Статья своевременна и актуальна в контексте социально - экономических преобразований в Российской Федерации.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, духовно-нравственные ориентации, нравственное воспитание, художественная литература.

Важнейшую роль воспитания в духовно-нравственном становлении и развитии личности отмечали еще великие педагоги прошлого: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов и др.

Главными признаками правильно организованной школы К.Д. Ушинский считал умственное развитие и нравственное воспитание. Характеризуя роль нравственного воспитания в развитии личности, он подчеркивал, что «нравственность составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы голыми заданиями» [1, с.29-30]. Общими идеалами и ценностями нравственного воспитания великий русский педагог называл патриотизм, человечность, нравственность, любовь к труду, честность, правдивость, доброту.

В концепциях современных ученых-философов, педагогов, психологов проблема формирования духовно-нравственной ценностной базы личности, нравственных установок и ориентаций, введение в мир духовной культуры российского народа значительно анализируются. Так, С.Л. Франкл отмечает «наилучшие замыслы социальных и политических реформ не только остаются бесплодными, но могут вести к губительным результатам, если они не имеют опоры на соответствующий им нравственный уровень людей» [7, с.74].

Д.С. Лихачев подчеркивал: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нужно нам в XXI веке» [3, с.6].

Сегодня в условиях поиска ценностных оснований российской гражданской идентичности формирование таких базовых национальных ценностей у старшекласников, как: образование, патриотизм, гражданственность, семья, труд, природа, наука, человечество является приоритетной задачей отечественного образования.

Эта же задача определена, как задача первоочередной важности, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России»: «Современный воспитательный идеал личности – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, при-

нимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2, с.11], а также в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: «Развитие высоко нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовывать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [8, с.1].

Встает вопрос: «Какими должны быть ценностные ориентации современных старшеклассников, чтобы они могли соответствовать требованиям общества?».

Изучение данного вопроса чрезвычайно важно и значимо, учитывая, что важнейшим психологическим новообразованием в старшем школьном возрасте, по мнению Д.И. Фельдштейна, является умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации, вырабатывать нравственные идеалы. В этом возрасте формируется принципиальность, развиваются убеждения, чувство долга и ответственность, что свидетельствует о развитии самосознания [6, с.158-159].

Современные старшеклассники сильно изменились, они стали другими. Как показывают наши ранние исследования, их отличительные особенности проявляются, прежде всего, в новой личностной ориентации: они свободно высказывают свое мнение, открыты в диалоге с учителем, требуют уважения своей позиции, готовы к личностному и прогрессивному самоуважению [5, с.36].

Это же отмечает в своих исследованиях В.Н. Максимова: «Старший школьник стремится иметь независимость, внутренние мотивы поведения, выбирает значимые для себя ценности» [4, с.77].

При этом нельзя не учитывать, что сегодняшние старшеклассники – это новое поколение, которое выросло в перестроечное время. Негативные процессы нашей действительности резко и не всегда в лучшую сторону изменили взгляды и ценностные ориентации формирующейся личности. Значительно снизились ценности духовной культуры и нравственности; утрачиваются такие качественные характеристики личности как добросовестность, доброжелательность, вера в справедливость, трудолюбие. И что очень опасно, размышляются такие святые понятия, как «Родина» и «патриотизм».

Умение приспосабливаться к жизни, нетерпимость, отрицание авторитетов, желание достичь цели быстрее, поклонение западным ценностям отличает некоторую часть учащейся молодежи. Образцом для подражания, героем нашего времени для многих становится циничный, эгоистичный, но преуспевающий молодой человек.

В этих условиях в формировании духовно-нравственных ценностей старшеклассников особое значение принадлежит литературному обра-

зованию, и, в частности, учебному предмету «Литература», содержание которого имеет значительный воспитательный потенциал, способствующий воспитанию нравственного, ответственного гражданина своей страны.

В связи с этим возникает необходимость поиска путей обновления процесса обучения литературе как основному учебному предмету в формировании духовно - нравственных ценностей у учащихся и развитию у них гуманитарного мышления.

Как показал наш опыт работы в школе, для решения этой проблемы необходимо использовать технологию личностно-ориентированного обучения, основой которой является педагогика сотрудничества и личностный подход к школьнику. Целевые ориентации личностно-ориентированной технологии заключаются в том, чтобы способствовать становлению, развитию и воспитанию в ребёнке благородного человека путём раскрытия его личностных качеств.

Сущностными характеристиками личностно-ориентированного подхода являются:

-выделение ученика как субъекта, признание его основной ценностью образовательного процесса;

-развитие его способностей как индивидуальных возможностей, признание того, что развитие индивидуальных способностей – основная цель образования.

Таким образом, принципы проектирования личностно-ориентированного обучения в общеобразовательной школе предполагает признание ученика основным субъектом процесса обучения.

Основу каждого учебного занятия составляет диалог учителя и ученика, писателя и читателя, цель которого не просто дать учащимся какие-то знания, но подтолкнуть их к размышлению, к формированию активной жизненной позиции.

Преподавание литературы, основанное на диалоге, позволяет конструктивно решать проблемы образования в школе, повышать мотивацию учащихся к самостоятельной творческой деятельности, дает возможность каждому ученику раскрыть свой потенциал, проявить творческие способности, откликаться на мысли и переживания автора, быть толерантным, т.е. имеющим свои ценности и интересы и одновременно с уважением относиться к позициям и ценностям других людей.

Главный приём при изучении художественных произведений, который мы используем на уроках литературы – это опора на текст. Общечеловеческая идея – сопряжение судьбы подростка с судьбой литературных героев. Самое важное, что должно остаться после уроков – это доброе впечатление, которое способно пробудить у учащегося желание самосовершенствования, саморазвития.

Таким образом, изучение учебного предмета «Литература», который занимает важное место в образовании, играет уникальную роль в духовно-нравственном становлении личности, в формировании и развитии духовно-нравственных ценностей старшеклассников, связанных с граждан-

ственностью, духовностью, патриотизмом, образованностью, милосердием.

Реализация воспитательного нравственного потенциала художественной литературы чрезвычайно актуальна для старшего школьного возраста, так как сформированность нравственных установок и идеалов, норм поведения поможет в выборе профессии и жизненного пути.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608с.

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А.Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 24с. – (Стандарты второго поколения).

3. Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопросы философии. – 1990. - №4. – С.3-6

4. Максимова В.Н. Акмеология школьного образования. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 230с.

5. Повшедная, Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: монография / Ф.В.Повшедная. – Н.Новгород: НГПУ, 2002. – 166с.

6. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: избранные труды в 2-х т. Т.1 / Д.И.Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2005. – 568с.

7. Франкл, С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 510с.

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 №996-р [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://rospsy.ru/system/files/Strategiya_razvitiya_vospitaniya.pdf

Formation of spiritual and moral values of senior pupils in the course of teaching art literature

Lyubeznova Ju.V., Povshednaya F.V., Ilaltdinova E.Yu.

School number 35", Nizhny Novgorod, NGPU them. K. Minina

The article presents the results of experimental and experimental work on the formation of spiritual and moral values of high school students in the process of studying fiction. The authors reveal the possibilities of literature lessons in the development of the personality of modern schoolchildren. Particular attention is paid to the formation of such qualities as: patriotism, sense of responsibility, love for one's Motherland. On the example of the heroes of artistic works of Russian classical literature, the formation and formation of the personality of a growing person is traced. The article is timely and relevant in the context of socio-economic transformations in the Russian Federation.

Keywords: spiritual and moral education, personality development, spiritual and moral values, literary education.

References

1. Antology of pedagogical thought of Russia in the second half of the XIX - beginning of the XX century. / Comp. P.A. Lebedev. - M.: Pedagogy, 1990. - 608s.

2. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia: project / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. Grew up Acad. education. - M.: Education, 2009. - 24c. - (Second generation standards).

3. Likhachev D.S. On the national character of Russians // Questions of philosophy. - 1990. - №4. - p.3-6

4. Maksimova V.N. Acmeology of school education. - SPb.: LOIRO, 2000. - 230s.

5. Povshednaya, F.V. Methodological bases of professional self-determination of the future teacher: monograph / F.V.Povshednaya. - N.Novgorod: NGPU, 2002. - 166s.

6. Feldstein, D.I. Psychology of human development as a person: selected works in 2 tons. Vol.1 / D.I. Feldstein. - M.: MPSI, 2005. - 568s.

7. Frankl, S.L. The spiritual foundations of society. - M.: Republic, 1992. - 510s.

8. Strategy of development of education in the Russian Federation until 2025. Approved by the order of the Government of the Russian Federation of 29.05.2015 No. 996-p [Electronic resource] / Access mode: http://rospsy.ru/system/files/Strategiya_razvitiya_vospitaniya.pdf

Роль и функции городской газеты периода Гражданской войны (на примере газеты «Свободная Пермь», (1919 г.))

Масальцева Татьяна Николаевна

доцент кафедры журналистики и массовых коммуникаций, кандидат филологических наук, Пермский государственный национальный исследовательский университет, alba@mail.ru

В статье рассматривается роль и функции городской газеты периода Гражданской войны. В качестве материала исследования выбрана газета «Свободная Пермь», выходившая в первой половине 1919 года, когда Пермская губерния жила под властью Белой армии, возглавляемой адмиралом А.В. Колчаком. В статье характеризуется редакционная политика издания и его система рубрик, дается **представление о творчестве отдельных авторов.**

Ключевые слова: гражданская война в России 1918-1920 гг., колчаковские газеты, пропагандистские функции газет, формирование образа врага, газетная литература.

В современной исследовательской литературе по вопросам истории журналистики периода Гражданской войны (1918-1920 гг.) рассмотрен широкий круг вопросов, связанных с характеристикой системы периодических изданий Красной и Белой армии, количественными и качественными характеристиками газет, а также особенностями их функционирования в условиях Сибирского правительства адмирала Колчака. Периодическая печать данного периода, в том числе и официальные и частные газеты отдельных губерний дают современным исследователям представления о жизни жителей отдельных городов в это время, социальных групп, вовлеченных в военное противостояние внутри единого государства, а также о силе воздействия газетного слова на читателя того времени. Поскольку периодическая печать являлась эффективным средством пропаганды, быстро воздействующим на массовую аудиторию, именно «организация «могущественной печати» признавалась правительством Колчака третьей по важности государственной задачей, наряду с созданием боеспособной армии и объединением вокруг власти «широких слоев населения» [1, с. 92].

После омского ноябрьского переворота 1916 года в Сибири создается альтернативное большевикам российское правительство, адмирал А.В. Колчак принимает на себя власть верховного правителя. Прекрасно понимая необходимость информирования широкой общественности о своей деятельности, новое правительство проводит реорганизацию правительственного информационного аппарата, создавая при Совете министров отдел печати, «в составе которого начало функционировать русское телеграфное агентство» [2, с. 44], где внутренней информацией занималось пресс-бюро во главе с писателем В.М. Ивановым. Кроме того имелось и негосударственное акционерное Русское общество печатного дела, в котором сотрудничал поэт С. Ауслендер, который в 1918–1920 годах публиковал свои очерки и литературные произведения в газете «Сибирская речь», а также в пермских изданиях «Свободная Пермь» и «Сибирские стрелки».

В захваченных войсками белой армии городах Дальнего Востока, Сибири и Урала возникали системы периодических изданий с учетом информационных запросов общества и желания политиче-

ских сил представлять свои взгляды аудитории. По данным исследователей, «в период наибольшего расширения подвластной армии А.В. Колчака территории (от Уфы до Владивостока) в апреле 1919 г. на ней издавалось, по данным отдела печати при Совете министров, 107 газет и 84 журнала» [3, с. 110], согласно «Списку изданий, выходящих на территории, освобожденной от большевиков к 1 апреля 1919 г.» выпускалось 122 газеты [3, с. 102]. Такого количества газет в Сибири и на Урале «не было ни до, ни после Гражданской войны, вплоть до конца 1930-х гг.» [4, с. 32]. Наряду с собственно правительственными изданиями в системе городских газет существовала и партийная пресса, создавая конкуренцию, благодаря своему влиянию и распространенности. Это были издания партии "народной свободы" - кадетские издания, выходявшие почти во всех крупных городах Сибири.

Характеризуя особенности периодической печати Сибири 1918-1919 года - белогвардейской пропагандистской печати исследователи А.В. Сушко, Д.Н. Шевелев и др. отмечают ее недостаток – недооценку важности пропаганды и отсутствие последовательного формирования понятного образа нового сибирского правительства с разъяснением аудитории его преимуществ. Поэтому «попытки развернуть вектор общественного движения в пользу общественного режима адмирала А.В.Колчака» [5, с. 165] оставались именно попытками, не будучи включенными в единую, последовательную систему пропаганды. Характеризуя особенности пропагандистской кампании Колчака, историки отмечают тщетность стремлений заручиться массовой поддержкой, «развертывая темы потери и обретения "единой неделимой Руси"» [6, с. 153]. При этом несомненными достоинствами прессы белого движения можно назвать относительную ее свободу «в существенно ограниченных рамках» [3, с. 153] по сравнению с большевистскими газетами. Относительную, потому что система цензуры Сибирского правительства была сложной и многоступенчатой, цензурный контроль «проводили не только специально созданные для этого учреждения военного контроля и военные власти, но также и органы МВД, информационные агентства, информационные отделы при губернских комиссариатах и другие ведомства, которые не имели для этого законных полномочий» [7, с. 84].

В структуре газет белой армии, как правило, были представлены приказы по Сибирской армии Верховного правителя и Верховного главнокомандующего, оперативные сводки о ходе боевых действий на фронтах с краткой информацией об антибольшевистских действиях, а также подробности и обстоятельства значимых военных операций, иногда личные впечатления участников описываемых событий. Иногда публиковались сообщения о зверствах красных бойцов по отношению к белым бойцов. Часть этих публикаций взята из сообщений телеграфного агентства, бюро печати, часть написана офицерами или добровольцами, прини-

мавшими непосредственное участие в описываемых событиях [8, с.143].

Историками, рассматривающими городские и фронтовые газеты данного периода отмечены следующие их особенности: призыв аудитории включиться в обсуждение как политических, так и морально-психологических аспектов военного времени. Жанровое разнообразие собственно газетных материалов информационного характера дополняется как аналитическими статьями, так и качественной художественной публицистикой (очерками и эссе). Вполне существенную роль играли в сибирских и уральских газетах 1918-1919 года литературные тексты, особенно поэтические, апеллируя именно к эмоциям читателей, создавая образ участников войны со стороны белого движения: спасающих свою страну истинных патриотов-добровольцев, возглавляемых лучшими представителями русской армии, сравниваемыми с былинными богатырями. Газетная поэзия этого времени – преимущественно патриотической направленности. Эссеистика газет белого движения носила философский характер, включая в себя размышления о смысле борьбы с большевизмом, о судьбах родины вообще и судьбах ее защитников.

Со времени захвата Пермской губернии войсками Белой армии – с 24 декабря 1918 г. по 1 июля 1919 г. в Перми тут же возникла периодическая печать, поддерживающая белого адмирала. Во-первых, снова начали издаваться «Пермские губернские ведомости», «Пермские епархиальные ведомости», «Пермская земская неделя», возобновилось издание газеты «Свободная Пермь» (газета, менявшая в 1919 году названия на «Современная Пермь» и «Отечество»), также появились и новые газеты «Освобождение России», «Сибирские Стрелки», которые отражали общие черты газетной периодики времен Гражданской войны [9, с.31]. В оформлении и подборе рубрик данные газеты придерживались структуры «неофициальной части» «Пермских губернских ведомостей».

Итак, «Свободная Пермь» 1919 года – возобновленная газета, которая начала выпускаться партией кадетов после закрытия в 1917 году газеты «Народная Свобода». Первые 7 номеров «Свободной Перми» вышли в 1918 году с 26 января (8 февраля) по 2 (15) февраля. Ее редактором был член Пермского отдела партии кадетов Н.А. Несслер. Газета давала отклик событиям, происходившим на мировой арене: завершению Первой Мировой Войны, выходу России из нее, пыталась подвести итог борьбе партийных течений. Затем деятельность газеты была приостановлена и начата практически заново после взятия Перми Колчаком.

3 января 1919 года «Свободная Пермь» вновь стала выходить, печатаясь с 8 номера. Редакторами были обозначены Н.А. Несслер, М.М. Кузнецов и пермский поэт Б.М. Попов.

«Свободная Пермь» «выходила ежедневно, кроме дней послепраздничных на четырех страницах с большим подвалом Цензура изымала из газеты часть публикаций, редакция не успевала за-

менить материал, о чем свидетельствуют белые столбцы

С 62 номера «Свободная Пермь» была переименована в «Современную Пермь», с № 92 (15 мая 1919 года) по № 100 (27 мая 1919 года) она временно перешла на двухстраничный вариант, а с 17 июня ее заменила «большая, ежедневная, военная, общественная и литературная газета «Отечество». Состав ее редакции состоял из редакций газеты «Современная Пермь», журнала «Отечество» и сотрудников газеты «Военные Ведомости». Редактором-издателем газеты «Отечество» был Н.С.Григорьев, редакторами – М.М.Кузнецов и А.А.Рукин. Газета «Отечество» (всего вышло десять номеров) издавалась при штабе Сибирской Армии.

Почему газета меняла названия? «Современная Пермь» - «газета внепартийная, прогрессивно-демократическая» - возникла, когда Пермь уже ощущала себя по-настоящему «свободной» и актуальными становились «современные» проблемы внутреннего устройства. «Отечество» - «военная» газета - появилась, когда вновь возникла «красная угроза». Необходимо было призвать читателей газеты к борьбе за отечество, а газета с соответствующим названием позиционировала себя, как «орган национальной и государственной мысли».

Структура газеты, несмотря на изменения названия, была более-менее постоянной. На первой странице традиционно размещалась редакционная статья со стандартным заголовком «Название города, дата» (например, «Пермь, 3 января 1919 года»). Редакторская статья в возобновленной газете начиналась со слов:

«Сегодня, после вынужденного одиннадцатимесячного молчания, в Перми снова воскресает свободное печатное слово...» [10, с. 1].

Экспрессивность, эмоциональность языка этих статей, дающихся без подписи выразительна, соответствует создаваемым ярким образам антибольшевистской пропаганды: «...как кошмарный идол Молоха-пожирателя, перед нами воздвигли кровавый, холодный труп Интернационала и требовали, чтобы мы поклонялись ему...» [10, с.1].

Создав отрицательный собирательный образ большевизма, автор переходит к призывам, направленным, прежде всего, творческой интеллигенции, «собратьям по цеху», объединиться, собрать свои силы, чтобы сообща словом противостоять врагу. В первую очередь эти призывы направлены на мобилизацию творческих сил пермяков вокруг самой газеты: «Задавленная насилем, прервавшаяся на седьмом номере 15 февраля 1918 г., «Свободная Пермь» выпускает сегодня свой очередной восьмой номер, чтобы в непрерывной преемственности со своими предшественниками, в постоянном единении с группировавшимися вокруг них честными и здоровыми общественными силами края продолжать свою ответственную работу под светлым знаменем свободы и культуры...» [10, с.1].

Коллектив газеты представляет ее редакционную политику следующим образом: « В основу

своей деятельности газета полагает <...> не только всестороннее и беспристрастное освещение переживаемого нами исторического момента, но и постоянную и неуклонную защиту местных нужд и интересов обширного Камско-Уральского края» [11, с.1].

Поскольку власть во главе с адмиралом Колчаком, первоочередной задачей ставила перед собой «решительную и неуклонную борьбу» с большевиками, способствовать этому, по мнению редакции, должна журналистская работа во всех жизненных сферах: религиозной, научной, общественной, художественной. Именно всестороннее освещение переживаемого исторического момента, как и было заявлено в программной статье, старалась осуществлять впоследствии газета «Свободная Пермь».

«Свободная Пермь» имела полное право называться «городской газетой»: в ней больше внимания уделено городским новостям в рубриках «Хроника» и «Местная жизнь». Тем не менее в газете располагалось большое количество публикаций, комментирующих и разъясняющих правительственные законы и нововведения. В качестве примера можно привести статью Бонча « Земля – герою войны) в № 69, комментирующую законопроект «о преимуществах по земельному устройству для героев войны с Германией и борьбы с большевиками за возрождение России» или перепечатанную из «Правительственного Вестника» статью «Дела церковные. Положение о Высшем Временном Церковном Управлении, принятое Сибирским Церковным Собранием» в № 69, анализирующую высокий статус церкви в новом Сибирском государстве.

Вообще отношения институтов церкви и государства, а также тема «защиты веры» последовательно обсуждалась и представлена в газете с самых разных сторон: авторы рассуждали о необходимости защиты института церкви от посягательств большевиков, о роли веры в защите Отчизны. Журналистами отмечался «неугасимый свет» веры на большевистских территориях, церковь и ее права рассматривались с юридической точки зрения (статья М Кузнецова «Основы права православной церкви», «Современная Пермь» №72). Именно на церковь возлагались надежды на прекращение «братоубийственной войны автором статьи «Несколько слов от сердца», подписанной «Н» («Современная Пермь» №72): « Велика задача церкви настоящего времени! Церковь должна использовать настоящий кризис в духе развития братской любви и примирения групповых обостренных интересов» [12, с.2]. Как правило, статьи о законах и нововведениях Сибирского правительства подписывались конкретными именами, хотя иногда под ними стояла подпись «Юрист».

Газета достаточно последовательно выражала критическое отношение к политическим партиям, так или иначе разделяющим взгляды большевиков: «Современная Пермь» приветствует демократические достижения русской революции, она про-

тив их интерпретации в духе большевиков: «нашей задачей текущего момента <...> мы считаем сведение с пьедестала всех социалистов выше упомянутых революционных течений [социалисты-революционеры, меньшевики] в русло обыкновенного реформистского течения, постановку их в известные пределы и рамки чисто арифметического значения, т. е. уменьшения их числа и авторитета, вполне ими не заслуженного, у масс народа» [13, с.1].

Рубрика «Действия и распоряжения Правительства» представляла обсуждение различных законопроектов и располагалась на первой странице газеты. Ее дополняет рубрика «Военные действия» (либо «Военная сводка», либо «Военные известия», названия менялись), с № 105 она была переименована в более грозное «Война». Позже на второй странице появилась рубрика «Телеграммы», с которой соседствовали рубрики «Из газет», «Последние известия из Омска», «Торговля и промышленность», «По нашему краю» (либо «В нашем краю»), «Местная жизнь» и «Хроника», «Театр и Музыка» (в этой рубрике рецензии на спектакли за подписью «В.П.» и «Зритель»), либо «Театр и зрелища», если речь идет о кинематографе (№ 69).

К № 54 газета предлагает вниманию читателей рубрику «Большевистская сводка», которая часто дополнялась рубрикой «Вести оттуда». И та и другая представляли собой результаты обзоров большевистских новостей и особенностей жизни советской республики. Информация, собранная как в большевистских изданиях, так и полученная в ходе общения с очевидцами, должна была показывать тяжелое положение большевиков как в военной сфере, так и в государственной. Часто обзоры дополнялись развернутыми комментариями, например, о результатах действий большевиков в деревне писал А. Пономарев в статье «Что дал деревне большевизм» (№ 69): «Неоценима потеря культурных сил деревни. <...> Деревенская интеллигенция состояла из людей служащих: врач, агроном, учитель, священник, иногда писарь. Если бы удалось подсчитать жертвы большевиков, то оказалось бы, что интеллигенция пострадала больше других классов» [14, с.3].

С 57 номера постоянно публикуется рубрика «Литература, искусство, наука», дополняющая рубрику «Литературный еженедельник», в которой располагались собственно литературные материалы газеты. В рубрике «Литература, искусство и наука» в № 64 под авторством «М.К.» располагается отзыв о лекции Л.А. Зандера «Святая Русь и Западная Культура», раскрывающей «противоречие религии и культуры, в частности же противоречие славянофильства и западничества». Религиозный мыслитель, философ Л.А. Зандер преподавал философию в Пермском университете в 1918—19 гг. и иногда предоставлял статьи для «Свободной Перми». Сотрудничали с газетой и другие преподаватели пермского университета, например, профессор юридического факультета

Н.В. Устрялов и приват-доцент историко-филологического факультета Д.В. Болдырев [15].

Рубрика «Литературный еженедельник» выходила по четвергам и располагалась в «подвале» 2-3 страницы. В ней печатались стихи поэта, переводчика, профессором Пермского университета по кафедре новой русской литературы Юрия Верховского (печатавшегося и в прозе), стихи и проза писателя Всеволода Иванова, Рустэния, Северного, Василия Фоминых (стихотворения, озаглавленные «LU», под псевдонимом «Фоминых»), очерки Веры Лович. Всеволод Иванов сотрудничал с газетой, публикуя свои стихотворения в форме сонета («Демократия», «Финикия», «Ампри», «Бессонница»), представляющие восхищение поэта вечной, классической, непреходящей красотой, способной преодолеть борьбу двух политических систем. Среди газетной поэзии В.Иванова выделяется опубликованное к 100-летию Санкт-Петербургского университета объемное стихотворение «Медному царю», имевшее перепевы отдельных мотивов пушкинской поэмы «Медный всадник», посвященное Петру I, создавшему город-прародину российской науки. В финальной части стихотворения поэт, обращаясь к основателю Петербурга, просит у него «послать живую благодать» на преобразование «пустых и первородных полей» матери России.

Достаточно развернутые рассуждения В. Иванова представляют его статьи в газете «Современная Пермь». Так статья «О своей стране (Разрозненные мысли)» продолжает цикл В. Иванова с аналогичным названием в газете «Освобождение России», размышляя о судьбе и тяжелой ответственности русского офицерства в период Гражданской войны: «одному выучился русский интеллигент в качестве офицера, командира: чувству ответственности за тех, кто ему вручен». Именно русское офицерство, по мнению В. Иванова, может дать пример своим «сознанием гражданского долга», которое слишком слабо развито у нашего общества.

С шестидесятых номеров в газете «Современная Пермь» начинают печататься емкие заметки под рубрикой «Летопись революции», в которых дается краткий аналитический комментарий прошедшим революционным событиям (напр., «4 апреля (22 марта) 1917 года» в № 65).

Художественно-сатирическое осмысление происходивших событий, помимо отдельных публикаций, традиционно велось в рубрике «Маленький фельетон». В ней публиковались фельетоны как в прозе («Юбилейное» Калинина, № 49), так и в стихах. Например, фельетон «Патриотам», напечатанный в № 66, подписанный «Юс», комментирует сообщение РТА о роспуске Владивостокского комитета эсеров.

Когда Россия, задыхаясь
В потоках митинговых слов,
Готова слушать мудрецов,
Прядущих «красными» ушами,
Тогда – мы с вами. Мы зовем
Товарищей на подвиг бранный,

Мы кровью всю страну зальем,
Но соблюдем честь «статьи славной».
Но коли вы хотите вдруг
Помочь России исцелиться,
То, - извините, - недосуг.
(Да и к лицу ли нам труды
По воссозданию?) И мы –
Постановили – «распуститься» [16, с.3].

Востребован в газете жанр интервью, который как правило, представляет собой пересказ беседы, проведенной за границей с каким-либо общественным деятелем, поэтому обозначается в заголовках, как «Беседа с...»: например, «Беседа с полковником Бояр, представителем французской миссии при Сибирской Армии» или «Интервью с г. Клемансо» в газете «Свободная Пермь», № 34. («Клемансо сделал весьма интересные заявления парижскому корреспонденту «Associated Press...»).

В последнем (№10) номере газеты «Отечество» тема патриотизма приобретает своеобразное звучание в свете близости поражения белогвардейцев на Урале и взятия Перми войсками Красной Армии. В статье «Пермь, 27 июня» тема гражданского патриотизма используется как прием пропаганды: «Человек, любящий свою Родину, никогда не боится опасности. Когда Отечеству угрожает гибель, он забывает себя. Перед ним – образ, зовущий его на помощь Отчизны. <...>И когда засияет заря освобождения, вы тогда сможете с полным правом сказать: - Я не был трусом и дезертиром. Я тоже помогал России стряхнуть с себя иго насилия и кровавого ужаса» [17, с.1].

Цели «Свободной» и «Современной Перми», определяющие их редакционную политику – создание у читателя чувств как опасения возврата большевистского режима в Пермь, его ошибочности. Соответственно, формирование чувства ненависти к «изменникам-красным», большевикам; мобилизация населения на борьбу с врагом во всех сферах жизни. Поэтому в газете присутствовали художественная публицистика и газетная литература, апеллирующие к чувствам читателей. Поскольку целью публикаций было создать имидж властей: негативный для советской и позитивный для белогвардейской, газетой использовались как художественные средства создания ярких образов, так и агитационные технологии воздействия на сознание читателей.

Литература

1. Шевелев Д.Н. Сибирский город под властью антибольшевистских правительств: повседневная жизнь и политическая пропаганда / Вестник Томского государственного университета. 2009. № 327. С. 90-94.
2. Молчанов Л.А. Белая Сибирь: деятельность информационно-агитационных учреждений (1918-1920 гг.) // Новый исторический вестник. 2011. № 3 (29). С. 43-57
3. Хандорин В.Г. Роль либеральной и социалистической прессы в Сибири при диктатуре А.В.Колчака / Вестник Томского государственного университета. 2010. № 340. С. 109-112.

4. Молчанов Л.А. Газетная пресса России в Годы революции и Гражданской войны (ноябрь 1917 - 1920 г.). М., 2002.

5. Симонов Д.Г. Газеты как источник по изучению антибольшевистских вооруженных сил России (1918–1919 гг.) // Вестн. НГУ. Серия: История, филология. 2016. Т. 15, № 6. С. 31-40.

6. Бринюк Н.Ю. Однодневная газета «Каппелевцы» как фрагмент пропагандистской политики колчаковского правительства / Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. №3 (16) .- С.165-173.

7. Молчанов Л.А. «Цензура является... унижением и поношением всей нации» (цензура белого востока России в 1918-1919 гг.). История книги и цензуры в России. Вторые Блюмовские чтения. Материалы II международной научной конференции, посвященной памяти, Арлена Викторовича Блюма. Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; Нижегородское областное отделение Российского общества историков-архивистов. 2014. С. 81-88.

8. Шевелев Д.Н., Конев К.А. «Русская и кардинальная военная сфера»: Русин.2015.№ 4 (42) .- С.143-167

9. Корниенко С.И., Гагарина Д.А., Масленников Н.Н., Пигалева С.В. Пермские газеты колчаковского периода: Информационный бюллетень Ассоциации История и компьютер. 2012. № 38. С. 31-33.

10. Пермь, 3 января 1919 года // Свободная Пермь. 1919. 3 янв. (№ 8). С.1.

11. Долг // Свободная Пермь. 1919. 3 янв. (№ 8). С.1.

12. Н. Несколько слов от сердца // Современная Пермь. 1919. 13 апр. (№72). С. 2

13. Пермь, 3 апреля // Современная Пермь. 1919. 3 апр. (№ 64). С. 2.

14. Пономарев А. Что дал деревне большевизм // Современная Пермь. 1919. 10 апр. (№ 69). С. 3

15. Ситников М.Г. Редактор газеты «Сибирские Стрелки»: [Электронный ресурс] // URL: www.fnperm.ru (дата обращения: 20.11.2018)

16. Юс. Патриотам // Современная Пермь. 1919. 5 апр. (№ 66). С. 3.

17. Пермь, 27 июня // Отечество. 1919. 27 июня. (№ 10). С. 1.

The role and functions of the urban newspaper during the Civil War (on the example of the newspaper "Free Perm" (1919)) Masaltseva T.N.

Perm state national research University

The article discusses the role and functions of the city newspaper during the Civil war. The paper "Free Perm", published in the first half of 1919, when the Perm province lived under the rule of the White army, headed by Admiral A. V. Kolchak, was chosen as the material of the study. The article describes the editorial policy of the publication and its system of headings, gives an idea of the work of individual authors.

Key words: civil war in Russia of 1918-1920, Kolchak Newspapers, propaganda functions of Newspapers, formation of an image of the enemy, newspaper literature.

References:

1. Shevelev D. N. Siberian city under the rule of anti-Bolshevik governments: daily life and political propaganda / Bulletin of Tomsk state University. 2009. No. 327. P. 90-94.

2. Molchanov, L. A., White Siberia: the work of information and propaganda institutions (1918-1920) // historical journal. 2011. № 3 (29). С. 43-57
3. Handorin V. G. the Role of liberal and socialist press in Siberia under the dictatorship of A. V. Kolchak / Bulletin of Tomsk state University. 2010. No. 340. P. 109-112.
4. Molchanov L. A. Newspaper press of Russia during the revolution and the Civil war (November 1917 – 1920). М., 2002.
5. Simonov D. G. Newspapers as a source for the study of the anti-Bolshevik armed forces of the East of Russia (1918-1919) // Vestn. NG. Series: History, Philology. 2016. Vol. 15, No. 6. P. 31-40.
6. Brink, N. Yu. One day the newspaper "Kappelevtsy" as a piece of propaganda policy of the Kolchak government / Vestnik of Saint Petersburg state University of culture and arts. 2013. №3 (16).- P. 165-173.
7. Molchanov L. A. "Censorship is... humiliation and reproach of the whole nation" (censorship of the white East of Russia in 1918-1919). The history of books and censorship in Russia. Second Blum readings. Proceedings of the II international scientific conference dedicated to the memory of Arlen Viktorovich Blum. Leningrad state University. A. S. Pushkin; Nizhny Novgorod regional branch of the Russian society of historians and archivists. 2014. P. 81-88.
8. Shevelev D. N., Konev K. A. "For Russia and for the common cause of Slavs": official and Pro-government press of white Siberia on the formation of its territory of the Carpathian military units // Rusin. 2015. № 4 (42).- P. 143-167
9. Kornienko S. I., Gagarina D. A., Maslennikov N. N., Pigaleva S. V. Perm Newspapers of the Kolchak period: a unique information resource on the history of the civil war // Newsletter of the Association History and computer. 2012. No. 38. P.31-33.
10. Perm, January 3, 1919 // Free Perm. 1919. 3 Jan. (№ 8). С. 1.
11. Debt // Free Perm. 1919. 3 Jan. (№ 8). С. 1.
12. N. A few words from the heart // Modern Perm. 1919. 13 APR. (№72). P. 2
13. Perm, April 3 // Modern Perm. 1919. 3 APR. (No. 64). P.2.
14. Ponomarev A. What gave the village Bolshevism // Modern Perm. 1919. 10 APR. (No. 69). P. 3.
15. Sitnikov M. G. Editor of the newspaper "Siberian Arrows" :[Electronic resource] // URL: www.fnperm.ru (date of application: 20.11.2018)
16. Yus. Patriots // Modern Perm. 1919. 5 APR. (No. 66). P.3.
17. Perm, June 27 // Fatherland. 1919. June 27. (No. 10). P. 1.

Компетентностная сущность переводческой деятельности

Дудник Леонид Викторович

кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка ГУУ

Путиловская Татьяна Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка ГУУ, trutil@yandex.ru

В статье рассматриваются компетенции, необходимые для перевода текстов на другой язык. В центре внимания авторов коммуникативная, стратегическая, технологическая, техническая и межкультурная компетенции и используемые для этой цели способы, и приемы перевода. Они анализируются в рамках психолингвистической модели переводческой деятельности, позволяющей увидеть их характерные особенности и показать, как они реализуются в переводах.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, стратегическая компетенция, технологическая компетенция, техническая компетенция, межкультурная компетенция, способы и приемы перевода.

Общественная значимость переводческой деятельности в современном мире постоянно возрастает. Подготовка профессиональных переводчиков требует четкого представления о переводческой деятельности и ее компетентностной сущности, т.к. без прочной теоретической основы целенаправленно планировать и эффективно осуществлять процесс обучения переводу невозможно.

Вслед за В.Н. Комиссаровым [6], мы понимаем перевод как вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равнозначного текста.

В терминах теории речевой деятельности [4] перевод как комплексный вид деятельности характеризуется собственным психологическим содержанием, в качестве которого выступают предмет, продукт, результат, единицы, а также средства и способы реализации. Перевод можно рассматривать как последовательность взаимосвязанных переводческих действий, направленных на создание на языке перевода такого текста, который мог бы служить полноценной коммуникативной заменой переводимого текста.

Под переводческим действием понимается процесс, направленный на решение переводческой задачи для достижения субъективно осознаваемой промежуточной цели деятельности по переводу текста на другой язык. Задача – это цель, данная в определенных условиях.

Помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто), действие имеет и операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто). Способ представляет собой психологическую операцию реализации действия, и определяется он не самой целью, а предметными условиями ее достижения. В отличие от субъективно осознаваемых переводческих действий операции не осознаются и выступают как способ достижения цели.

Для совершения переводческих действий требуются определенные умения, а для совершения операций – навыки. Другими словами, переводческие действия соотносятся с умениями, а операции – с навыками. Владение умениями и навыками, таким образом, является необходимым условием переводческой компетенции.

Действия и операции очень подвижны. Если выполняемая операция начинает осознаваться переводчиком, то она превращается в действие. И наоборот, если действие перестает осознаваться, то оно может быть «свернуто» в операцию.

Переводческая компетенция – это способность переводчика осуществлять различные виды переводческой деятельности путем использования лингвистических и социокультурных знаний, адекватных языковых средств, способов и приемов перевода при решении переводческих задач с целью достижения адекватности перевода текстов разных жанров [3].

Переводческая компетенция – понятие абстрактное. Ее сущность можно понять путем рассмотрения составляющих ее компетенций, основными из которых являются коммуникативная, стратегическая, технологическая, техническая и межкультурная компетенции [3].

Коммуникативная компетенция переводчика представляет собой знание языковой системы двух языков, владение соответствующими умениями и навыками, необходимыми для осуществления различных видов речевой деятельности с соблюдением норм языка и речевого узуса. Коммуникативная компетенция должна рассматриваться как некая иерархия входящих в ее состав базовых компетенций более частного порядка [8].

Коммуникативная компетенция переводчика отличается от коммуникативной компетенции обычных коммуникантов не только тем, что переводчик владеет двумя языками. Он воспринимает переводимый текст по-переводчески, т.е. не только понимает его содержание, но и видит, с какими трудностями ему придется столкнуться при переводе этого текста, какие переводческие задачи (хотя и в самом общем виде) ему придется решать. От продуктов рецептивных видов речевой деятельности обычных коммуникантов продукт деятельности переводчика отличается тем, что он существует не в форме идеального, а в форме материального предмета. От продуктов продуктивных видов речевой деятельности обычных коммуникантов продукт деятельности переводчика отличается тем, что он оформлен на языке перевода, и что очень важно, в нем опредмечена и деятельность субъекта акта коммуникации, и деятельность субъекта переводческой деятельности (переводчика).

Сущность **стратегической компетенции** переводчика заключается в умении осуществлять ориентировку в условиях переводческой деятельности (первичную ориентировку), которая включает в себя

- ознакомление с общим содержанием текста перевода и определение предметной области, отраженной в этом тексте;
- определение жанра, функциональной направленности, стиля и объема текста;
- осознание предстоящего вида переводческой деятельности, формы его выполнения и режима предстоящей работы;
- определение потребностей для выполнения перевода (словари, справочная литература, консультация специалиста и т.п.);
- определение объема работы по подготовке к предстоящему переводу (ознакомление с предметной областью, изучение или уточнение новой терминологии и др.).

Первичная ориентировка, которая, согласно материалам Совета Европы [13], соотносится со стадией планирования, во многом определяет успешность переводческой деятельности и требует от переводчика

- владения просмотрным и изучающим чтением;
- умения определить жанр текста, выполняемую им функцию и его стилистическую принадлежность;
- умения обобщать воспринимаемую информацию и соотносить ее с соответствующей предметной областью;
- умения выделить фрагменты текста, содержащие малоизвестную или неизвестную информацию и терминологию;
- умения определить объем, содержание и последовательность предстоящей работы и примерное время, необходимое для ее выполнения;
- умения подобрать необходимые для перевода материалы путем использования различных источников информации;
- умения профессионально подготовиться к предстоящему переводу.

На основе первичной ориентировки у переводчика формируется определенная установка, которая «подключает» опыт, накопленный в определенной предметной области, и подготавливает к работе необходимые психологические механизмы.

Сущность **технологической компетенции** переводчика заключается в умении совершать переводческие действия по решению переводческих задач, обусловленных межязыковыми и речевыми различиями двух языков, путем использования различных способов и приемов перевода различных текстов и принятия адекватных переводческих решений.

Технология перевода представляет собой последовательность переводческих действий, каждое из которых имеет структуру интеллектуального акта и включает: 1) ориентировку в условиях переводческой задачи (вторичную ориентировку) и выработку или выбор переводческого решения, 2) реализацию переводческого решения и 3) сопоставление полученного результата с намеченной целью.

Строго говоря, переводческое действие предполагает решение двух задач: познавательной и исполнительской. Оно всегда реализуется с помощью операций по восприятию переводимого текста и операций по порождению переводного текста.

На этапе восприятия переводимого текста переводчик должен уметь осуществлять, во-первых, операции по распознаванию и осмыслению языковых знаков и, во-вторых, операции по объективации содержания фрагмента переводимого текста.

Осуществляя ориентировку в условиях задачи, переводчик уясняет графический (фонетический) облик единицы ориентировки, ее синтаксическую структуру, лексическое наполнение и стилистиче-

ские особенности. Единица ориентировки может совпадать с предложением/высказыванием, составлять его часть или выходить за его пределы.

Вначале условия задачи предстают перед переводчиком в виде дискретной совокупности языковых знаков, которые в дальнейшем включаются в разные системы связей и выступают в них в новых качествах. Открывая эти качества, переводчик все более адекватно определяет их значения и смысл. По словам А.В. Брушлинского, «значение и смысл выступают прежде всего как постепенно раскрываемые субъектом разные качества одного и того же объекта (события), включаемые в разные системы связей и отношений» [2, с.36]. Затем происходит объективация умственной картины, сложившейся в сознании переводчика, т.е. соотношение содержания фрагмента текста с объективной действительностью с учетом условий коммуникации, предполагаемых мотивов и целей автора текста. В процессе объективации содержания фрагмента текста переводчик уточняет истинность содержания и окончательно определяет его смысл. По мнению Р.К. Миньяр-Белоручева, смысл есть производное от сопоставления двух видов информации: семантической, т.е. передаваемой через значения единиц языка, и ситуационной, т.е. информацией об экстралингвистических факторах акта двуязычной коммуникации [7].

В качестве составляющих смысла фрагмента текста можно рассматривать «смысловые сегменты», которые переводчик выделяет в процессе анализа воспринимаемого текста. Осуществляя сегментацию текста, он выделяет в нем речевые сегменты, которые являются ответами на следующие вопросы: кто?, что?, где?, когда?, почему? и др. Сегментация текста позволяет переводчику сгруппировать содержащуюся в тексте информацию, выделить в каждом речевом отрезке доминирующую информацию и оценить удельный вес каждого сегмента, т.е. его смысловую значимость для деятельности коммуникантов и для своей деятельности.

Смысловое содержание фрагмента текста в принципе должно быть изоморфно (тождественно) коммуникативному намерению автора переводимого текста, и его необходимо рассматривать в качестве инварианта перевода.

В результате совершения операций по восприятию переводимого текста осуществляется «перевод» единиц языка в единицы речи, актуализация виртуальных понятий, существующих в сознании переводчика. Осмысление проявляется здесь в реализации своеобразных интеллектуальных операций подведения единичного, отображаемого в чувственных восприятиях, под общее представление, понятие и выделении в этом понятии конкретного содержания на основе включения воспринимаемых языковых знаков в разные системы связей и отношений.

На этапе порождения текста перевода переводчик должен уметь осуществлять определенные операции.

1) Операции по формированию структуры предложения/высказывания на языке перевода.

Необходимость таких операций объясняется различиями, существующими в поверхностных структурах предложений в разных языках при одной и той же глубинной структуре. Так, при переводе с английского языка на русский язык часто приходится осуществлять перестановку семантических компонентов, например: *A delegation of Moscow State University students arrived in London yesterday.* – Вчера в Лондон прибыла группа студентов Московского государственного университета.

Особенно ярко эта тенденция проявляется при передаче в переводе субъектно-предикатных отношений, например: *The last week saw an intensification of financial activity...* – На прошлой неделе наблюдалась активизация финансовой деятельности ...

Необходимость перестановок семантических компонентов предложения обусловлена также тем, что в русском предложении почти всегда порядок слов определяется факторами, связанными с «коммуникативным членением», а в английском предложении порядок слов определяется, прежде всего, факторами синтаксическими.

2) Операции по переименованию понятий на языке перевода.

Необходимость этих операций объясняется тем, что совместимые в двух культурах понятия могут находиться в разных отношениях: в отношениях полной равнозначности понятий, в отношениях неполной равнозначности понятий и ситуациях отсутствия совместимых понятий в одной из культур [1]. В случае полной равнозначности понятий перевод не представляет особой трудности. В ситуациях неполной равнозначности переводчику приходится использовать неравноценные замены (приемы генерализации, конкретизации, антонимического перевода и др.), например: *Как дела?* – *How are things?* (генерализация); *His best things have been translated into many languages.* – Его лучшие работы / книги / статьи были переведены на многие языки (конкретизация).

Особый интерес представляют случаи, когда лишь часть объема одного понятия входит в объем другого понятия и, в свою очередь, часть объема второго понятия входит в объем первого понятия. Так, английское слово *“economy”* и русское слово *«экономика»* имеют только одно общее значение и расходятся в других значениях. Естественно, эти расходящиеся значения передаются в переводе другими словами, например: *The company announced that it would cut 50 jobs as part of an economy drive (economy – a way to save money)* – Руководство компании объявило о сокращении 50 рабочих мест с целью экономии.

Наконец, в случае отсутствия совместимых понятий в одной из культур принято говорить о безэквивалентной лексике. В этих случаях переводчик должен уметь использовать следующие приемы перевода: транскрипция (*Дума* – *the Duma*); транслитерация (*start up* – *стартап*); калькирование (*human capital* – *человеческий капитал*); описательный перевод (*product placement* – *использова-*

ние продукта в фильмах и телевизионных программах в рекламных целях); беспереводное заимствование (операционная система Window 98).

3) Операции, обусловленные морфологическими особенностями переводного предложения.

Благодаря своим грамматическим категориям любой язык приобретает свою особую «физиономию», делающую его непохожим ни на какой другой язык. Между грамматическими системами двух языков мы лишь в редких случаях наблюдаем полное совпадение. Даже грамматические категории, казалось бы, идентичные в обоих языках, на самом деле по объему своих значений и выполняемым функциям полностью не совпадают [1].

Например, существительные, образованные от прилагательных или причастий II с помощью определенного артикля и не имеющие формально выраженного указателя множественного числа, переводятся на русский язык существительными во множественном числе: the rich – богатые, the poor – бедные, the unemployed – безработные.

При переводе на русский язык собирательных существительных во множественном числе часто требуется добавление, конкретизирующее значение этих существительных, например: sales – объем продаж, imports – объем импорта.

В русском языке большинство глаголов имеют формы совершенного и несовершенного вида. В английском же языке противопоставление форм совершенного и несовершенного вида в глагольной системе не существует, и завершенность или незавершенность действия при переводе с русского языка на английский передается с помощью лексических средств, например: решать проблему – to try to solve a problem, to deal with a problem; решить проблему – to solve a problem.

В переводе с английского языка на русский язык переводчику часто приходится вместо пассивной конструкции использовать активную конструкцию. Необходимость таких замен объясняется тем, что пассив в английском языке гораздо более употребителен, чем в русском языке, например: He is said to be good at English. – Говорят, что он хорошо владеет английским языком.

Если исходить из того, что все знаменательные части речи делятся на три категории – предметы, процессы и признаки, то при анализе переводов можно заметить, что для передачи одного и того же содержания средствами другого языка часто не имеет значения, какой формой слова будет выражено это содержание. Предмет может быть заменен его признаком, процесс – предметом, признак – процессом или предметом и др. [9]. Приведем два примера:

- Demand for low-cost housing is on the increase (существительное). – Спрос на недорогое жилье повышается (глагол).
- We look forward to hearing from you (глагол). – Мы с нетерпением ждем от вас ответа (существительное).

4) Операции, обусловленные стилистическими особенностями переводимого предложения.

При рассмотрении стилистических особенностей перевода в первую очередь речь должна идти

о правильном выборе переводчиком варианта перевода из возможных синонимических средств, например: Его цель – создать свою компанию. – He's aiming to set up his own business.

При переводе, например метафор переводчик должен стремиться адекватно передать на языке перевода языковой образ и его смысловое содержание. Это возможно в тех случаях, когда метафоры в двух языках совпадают и являются словарными соответствиями (языковыми эквивалентами): a key – ключ (к успеху), cash flow – поток денежной наличности.

Трудности при переводе метафор возникают в тех случаях, когда в языке перевода нет однозначной метафоры, или метафоры в двух языках совпадают по значению, но расходятся по образности. Если в языке перевода нет однозначной метафоры, то переводчику приходится использовать прием описания, теряя при этом образность метафоры, например: price explosion – стремительный рост цен.

Если метафоры в двух языках совпадают по значению, но расходятся по образности, то переводчик вынужден заменить образ в переводе, например: to run into debt – влезать в долги.

Если метафоры в двух языках не совпадают по силе экспрессии, то в переводах они используются как равноценные замены, например: Our successful business is an eye sore. – Наш успешный бизнес для них как бельмо на глазу.

5) Операции, обусловленные нормами речевого узуса.

На заключительном этапе решения переводческой задачи и принятия окончательного решения относительно формы переводного предложения/высказывания переводчик осуществляет определенные операции по формулированию этого предложения. Он окончательно уточняет его синтаксическую структуру и ее лексическое наполнение, осуществляет «перевод» единиц языка в единицы речи в соответствии с нормами речевого узуса.

Узус (лат. usus) – это общепринятое носителем данного языка употребление языковых единиц (слов, словосочетаний, конструкций и т.п.). В отличие от языковой нормы, которая требует от переводчика отбора языковых средств по принципу «правильно – неправильно», речевая норма (узус) требует от него отбора языковых средств по принципу «более предпочтительно – менее предпочтительно».

Рассмотрим на нескольких примерах, какие операции может совершать переводчик при переводе с английского языка на русский язык.

- supply and demand – спрос и предложение;
- currency and gold reserves – золотовалютные резервы.

✓ If they don't want to be overworked, managers have to delegate some responsibilities. – Если менеджеры хотят избавиться от чрезмерной нагрузки, они должны делегировать часть своих полномочий подчиненным (перестановка подлежащих главного и придаточного предложений).

✓ He who has never learned to obey cannot be a good commander. – Тот, кто не умеет подчиняться, не может быть хорошим руководителем (замена субъекта действия).

✓ Everybody was surprised by the news. – Все с удивлением восприняли эту новость (замена субъекта действия).

✓ Where are you staying? – Где вы остановились? (замена времени действия).

✓ Now that we know each other better, we could... – Теперь, когда мы знаем друг друга лучше, мы могли бы... (замена обстоятельства).

✓ I am in sales. – Я работаю в отделе продаж (действие вместо состояния).

✓ The population of the town has gone up. – Численность населения города увеличилась (добавление).

Наконец, переводчику часто приходится осуществлять замены в связи с различной сочетаемостью слов в двух языках:

✓ повышать производительность труда – to improve productivity (NOT to increase or raise);

✓ to improve the standard of living – повышать уровень жизни (а не улучшать);

✓ to improve sales – увеличивать объем продаж (а не улучшать);

✓ foreign markets – внешние рынки (а не зарубежные);

Итак, мы рассмотрели различные операции, которые осуществляет переводчик при совершении действий на этапе порождения текста перевода, и переводческие приемы, которые он при этом использует. Все эти приемы, при всем их разнообразии, можно свести к четырем типам: перестановки, замены, добавления и опущения [1].

Важнейшей особенностью этих операций является то, что они никогда не совершаются в рассмотренной выше последовательности. При принятии решения внимание переводчика распределяется по-разному. При наличии у него четкого представления о синтаксической структуре его поисковые усилия могут быть направлены на подбор лексических средств, при ясности способов передачи предметных значений – на передачу эмоционально-оценочных коннотаций и т.д. Более того, рассмотренные операции редко осуществляются в «чистом» виде. Как правило, осуществление одной операции требует и других трансформаций в порождаемом предложении.

Принимаемое переводчиком решение имеет двуплановый характер. С одной стороны, решения принимаются относительно смыслового содержания воспринимаемого фрагмента текста, а с другой – относительно синтаксической структуры перевода и ее лексического наполнения. Операции по уяснению смыслового содержания исходного текста и операции по формированию текста перевода, как правило, накладываются друг на друга.

Существует два способа перевода: знаковый и смысловой. Знаковый способ перевода предполагает осуществление переводческих операций на формально-знаковом уровне, т.е. без обращения к фрагменту действительности, который описан в

данном сегменте исходного текста. Смысловой способ перевода предполагает идентификацию переводчиком фрагмента действительности, предваряющую поиск иноязычного соответствия [7].

При переводе текста используются оба способа. Знаковый способ перевода используется в тех случаях, когда у переводчика есть четкое представление о синтаксической структуре фрагмента текста и ее лексическом наполнении. При этом он располагает определенными алгоритмами решения задачи, и процесс принятия решения происходит в форме узнавания одной из имеющихся схем. Если же у переводчика возникают трудности относительно понимания содержания фрагмента текста и/или его перевода, то ему ничего не остается, как более или менее слепо совершать пробы до тех пор, пока одна из них не приведет к решению задачи.

Вся сложная схема принятия решения при переводе осуществляется методом последовательных приближений. Процесс поиска оптимального решения не является одноразовым актом. Поиск обычно осуществляется методом проб и ошибок, который заключается в последовательном приближении к оптимальному варианту путем перебора нескольких возможных вариантов и отклонения тех, которые не соответствуют определенным функциональным критериям [11].

Процесс решения переводческой задачи, таким образом, носит эвристический характер, т.е. осуществляется не по какой-то схеме, не в соответствии с каким-то алгоритмом, а с помощью логически непредсказуемых переходов от одного варианта перевода к другому до тех пор, пока один из них не будет признан адекватным [10].

Техническая компетенция переводчика заключается в умении осуществлять различные виды переводческой деятельности в устной и письменной форме.

Основными видами устного перевода являются зрительно-устный перевод (с листа), последовательный односторонний перевод на слух (перевод монологической речи), последовательный двусторонний перевод (перевод диалогической речи) и синхронный перевод на слух. Техника каждого вида перевода требует участия в переводе определенных психологических механизмов и владения определенными умениями и навыками.

Так, при последовательном одностороннем переводе требуются следующие умения:

- умение ориентироваться в ситуации;
- умение быстро и адекватно понимать речь говорящего, произносимую в разном темпе и с различными особенностями произношения;
- умение членить речевой поток говорящего на смысловые сегменты и удерживать в памяти значительные фрагменты содержания (а не формы) его речи (владение оперативной памятью);
- умение перефразировать и обобщать информацию, а в случае необходимости и корректировать фрагменты речи говорящего;
- умение фиксировать основную информацию речи говорящего с помощью системы сокращен-

ной записи и использовать ее в процессе перевода;

- умение владеть техникой устной речи на языке перевода.

Двусторонний перевод требует следующих умений:

- умение ориентироваться в ситуации общения и планировать свою деятельность в этой ситуации;

- умение способствовать установлению контакта, созданию и поддержанию атмосферы доверия между коммуникантами;

- умение быстро переключаться с одного языка на другой;

- умение трансформировать высказывания коммуникантов с учетом этикетных норм и других особенностей культуры, характерных для их стран;

- умение трансформировать прямую речь в косвенную, используя адекватные формы обращения;

- умение «читать» язык жестов коммуникантов и учитывать эту информацию при переводе;

- умение вести запись переговоров;

- умение информировать соотечественника(-ков) о национальных особенностях ведения переговоров и особенностях культуры представителя(-лей) другой страны.

Перевод с листа требует

- умения синхронизировать два вида речевой деятельности (чтения и говорения);

- умения членить текст при чтении на относительно законченные сегменты;

- умения преодолевать интерференцию;

- умения сохранять равномерный темп перевода (примерно 100 слов в минуту) и избегать исправлений.

Наконец, синхронный перевод на слух требует

- умения синхронизировать два вида речевой деятельности (аудирование и говорение);

- умения членить речевой поток на минимальные смысловые группы, которые можно начинать переводить;

- умения обобщать и компрессировать смысл услышанного;

- умения четко распознавать и фиксировать в процессе перевода прецизионные слова (числительные, имена собственные, даты и т.п.);

- умения исправлять неудачно начатый перевод.

Сущность **межкультурной компетенции** переводчика заключается в знании переводчиком культуры носителей языка переводимого текста и языка текста перевода, умении учитывать при переводе межкультурные различия, этические нормы речевого и неречевого поведения в различных социальных ситуациях общения.

Многие теоретики и практики перевода отмечают, что перевод – это не только соприкосновение языковых систем, но и соприкосновение разных культур, что перевод осуществляется не только с одного языка на другой язык, но и, если можно так сказать, с одной культуры на другую культуру.

Объясняется это различиями менталитета представителей разных культурных общностей, сформировавшегося под влиянием разных условий жизни и социальных потребностей. Они по-разному «видят» и «членят» объективную действительность, и эти различия находят отражение в их языке и речи.

Например, переводчик должен знать, что английская речь в большей степени имплицитна по сравнению с речью на русском языке [5]. Поэтому при переводе с английского языка на русский язык переводчику приходится «восстанавливать» так называемые «уместные слова», которые в английской речи не выражаются вербально. Это явление характерно для самых разных слов и словосочетаний, например: *essentials* (*essential commodities*) – товары первой необходимости; *overheads* (*overhead costs*) – накладные расходы; *exports* – объем экспорта; *pay claim* – требование повысить заработную плату; *slowdown in the economy* – замедление темпов роста экономики; *good outlook for trade* – хорошие перспективы развития торговли; *to negotiate a joint venture* – вести переговоры о создании совместного предприятия; *to apply for a job* – подать заявление с просьбой о приеме на работу.

Полное взаимопонимание между представителями разных культур, говорящих на разных языках, будет возможным, если переводчик будет учитывать преференции в их речевом поведении. Известно, например, что в повседневной жизни англичане стараются не употреблять слово «*foreigner*»: они считают, что оно «*not very friendly*» [12]. Вместо «*foreigners*» они предпочитают говорить «*people from other countries*».

Учет различий в речи носителей разных культур особенно важен при переводе, если эти различия обусловлены этическими нормами в конкретных социальных ситуациях общения. Например, в устной речи в ситуации «деловые переговоры» англичане используют язык дипломатии (избегают прямолинейных высказываний, стараются минимизировать отрицательный эффект своего высказывания и т.п.). Для этой цели они используют следующие языковые средства: модальные глаголы «*could*», «*might*», «*should*», «*would*»; наречия «*maybe*» и «*perhaps*»; квалификаторы «*a bit*», «*rather*», «*a little or quite*»; вводные фразы «*I'm sorry*», «*I'm afraid*», «*I think*», «*Actually*»; (отрицательные) вопросы вместо утвердительных высказываний; «*I'd like*» вместо «*I want*».

Приведем несколько примеров прагматической адаптации переводов, обусловленной этическими нормами речевого поведения англичан:

- ✓ Мы должны согласовать процедуру ведения переговоров (побуждение). – *Could we now agree on the overall procedure of the negotiation? (NOT Now we must agree on the overall procedure of the negotiation.)*

- ✓ Я кратко изложу наши потребности (намерение). – *Perhaps I could outline our needs. (NOT I'll outline our needs.)*

- ✓ Нам нужно больше времени (потребность). – *I think we might need more time. (NOT We need more time.)*

✓ Это слишком дорого (несогласие). – It's a bit too expensive. (NOT It's too expensive.)

✓ Нам бы лучше обсудить это завтра (предложение). – Hadn't we better discuss it tomorrow? (NOT We'd better discuss it tomorrow.)

В заключение необходимо отметить, что рассмотренные компетенции сформулированы на основе анализа психолингвистической модели переводческой деятельности, позволяющей выйти за рамки «чистой» лингвистики, отразить многоаспектный характер этой деятельности и «увидеть» разноплановые компетенции, которыми должен обладать переводчик.

Предлагаемый подход к анализу компетентностной сущности переводческой деятельности, рассмотренные способы и приемы совершения переводческих действий и основания для принятия адекватных переводческих решений могут быть полезными для преподавателей иностранного языка при разработке программы обучения переводу, подготовке системы адекватных подготовительных упражнений для формирования тех или иных компетенций и интерпретации различных вариантов перевода. Содержание статьи может представлять интерес и для обучающихся, изучающих английский язык для профессиональных целей.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. – М.: Издательство «Наука», 1982. – 287 с.
3. Дудник Л.В. Сущность переводческой компетенции./ Компетентностный подход в преподавании иностранных языков: коллективная монография. – М.: РУСАЙНС, 2018. – С. 9-16
4. Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Сборник научных трудов. Вып. 127. – М., 1978. – С. 37-48.
5. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. – М.: Международные отношения, 1980. – 166 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. 3 изд., стер. – М.: Р. Валент, 2017. – 408 с.
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – 237 с.
8. Путиловская Т.С. Концепция обучения иностранным языкам в управленском образовании: монография. – М.: ГУУ, 2014. – 115 с.

9. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Международные отношения, 1974. – 216 с.

10. Цвиллинг М.Я. Эвристический аспект перевода и развитие переводческих навыков. / Чтение. Перевод. Устная речь. – Ленинград, Издательство «Наука», 1977. – С. 172-180

11. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.

12. Longman Dictionary of Contemporary English. – Pearson Education Limited, 2015. – 2161с.

13. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Strasbourg. (1998). – 224 p.

Competence essence of text-translating activity

Dudnik L.V., Putilovskaya T.S.

State University of Management

The article deals with the competence needed for translating texts into a different language. Emphasis is placed on communicative, strategic, technological, technical, and cross-cultural abilities as well as ways and techniques required to do the job. They are analysed within the framework of psychological and linguistic model of text-translating activity making it possible to see their peculiarities and show how they are realised in translations.

Key words: communicative competence, strategic competence, technological competence, technical competence, cross-cultural competence, translation ways and techniques.

References

1. Barkhudarov L.S. Language and translation. - M.: International Relations, 1975. - 240 p.
2. Brushlinsky A.V. Thinking: process, activity, communication. - M.: Publishing House "Science", 1982. - 287 p.
3. Dudnik L.V. The essence of translation competence. / Competence-based approach in the teaching of foreign languages: a collective monograph. - M.: RUSINS, 2018. - C. 9-16
4. Winter I.A. Psychological analysis of translation as a type of speech activity // Collection of scientific works. Issue 127. - M., 1978. - S. 37-48.
5. Komissarov V.N. Linguistic translation. - M.: International Relations, 1980. - 166 p.
6. Komissarov V.N. Modern Translation Studies. 3rd ed., Sr. - M.: R. Valent, 2017. - 408 p.
7. Minyar-Beloruchev R.K. General theory of translation and interpretation. - M.: Military Publishing, 1980. - 237 p.
8. Putilovskaya TS The concept of teaching foreign languages in management education: monograph. - M.: GUU, 2014. - 115 p.
9. Retzker Ya. I. Translation Theory and Translation Practice. - M.: International Relations, 1974. - 216 p.
10. Tsillinga M.Ya. Heuristic aspect of translation and development of translation skills. / Reading. Transfer. Oral speech. - Leningrad, Publishing House "Science", 1977. - C. 172-180
11. Schweitzer A.D. Translation and linguistics. - M.: Military Publishing, 1973. - 280 p.
12. Longman Dictionary of Contemporary English. - Pearson Education Limited, 2015. - 2161c.
13. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Strasbourg. (1998). - 224 p.

Особенности аутентичных текстов современной немецкой прессы (при обучении немецкому как иностранному)

Рябченко Наталья Валериевна,
кандидат филологических наук, Российский университет кооперации, Rjabtsch@yandex.ru

Аутентичные тексты являются важной составляющей при обучении немецкому языку. Они помогают сформировать и развивать коммуникативные компетенции обучающихся. Полезным в этом отношении является использование текстов современной немецкой прессы. Их тематика обычно связана с актуальными событиями в социальной и политической жизни страны или событиями, которые интересны немецкому обществу. Однако эти тексты представляют определенную сложность для восприятия обучающимися, что связано с определенными современными тенденциями в развитии немецкого языка, а именно: экспансией английского, языковой экономией, номинализацией. Эти особенности должны учитываться преподавателями немецкого языка как иностранного.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, язык современной немецкой прессы, сложности восприятия текстов прессы, экспансия английского, языковая экономия, номинализация

Формирование коммуникативной компетенции – одна из основных задач лингводидактики. Понятие коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку включает в себя не только совокупность знаний о языковой системе, но и о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов [4]. В связи с этим преподавание иностранных языков невозможно без использования различных аутентичных текстов.

Аутентичность в рамках лингводидактики и методики преподавания иностранного языка определяется как «соответствие содержательных, организационных и индивидуальных аспектов обучения иностранному языку естественному способу функционирования иностранного языка в иноязычном социуме» [3]. Среди аутентичных тестов выделяют функциональные и информационные [1]. Последние обычно включают различные статьи актуальной тематики, интервью, заметки, комментарии и т.п., т.е. тексты, которые представлены преимущественно в актуальной прессе.

Выбор таких материалов в качестве аутентичных текстов для формирования коммуникативных компетенций представляется обоснованным, поскольку они содержат наиболее актуальные сведения о культуре социума изучаемого языка, об актуальных проблемах и явлениях, которые волнуют носителей языка, помогают оставаться в контексте событий страны изучаемого языка. С этой точки зрения тексты прессы в полной мере соответствуют задаче развития коммуникативной компетенции.

Однако с языковой точки зрения такие материалы часто представляют для обучающихся большую сложность. В наше время пресса не только максимально быстро отражает смену социально-политических событий, культурные ценности, особенности менталитета носителей языка, но и является проводником языковых новшеств, как лексических, так и грамматических. Часто новые языковые явления существенно осложняют восприятие текстовой информации обучающимися, поскольку их фоновые знания о строе и лексических единицах изучаемого языка не совпадают с тем, что представлено в текстах прессы. В полной мере это относится и к текстам современной немецкой прессы.

В первую очередь, понимание содержания текста из современной немецкой прессы затрудняет

обилие английских слов. Влияние английского сейчас проявляется во многих языках, но особенно велико в немецком. Англицизмы здесь встречаются в литературном языке и широко распространены в разговорной речи. Термин «Denglish», т.е. немецко-английский, наиболее ёмко характеризует текущую языковую ситуацию в немецкой прессе. Несмотря на усилия лингвистов противостоять засилью английских слов, в прессе их количество остается высоким. Тексты, посвященные сфере IT, финансовым рынкам и проблемам бизнеса, статьи о жизни «селебритиз», актуальные новости шоу-бизнеса изобилуют англицизмами.

В ряде случаев англицизмы не вызывают трудностей восприятия у обучающихся, поскольку известны и русскоговорящим реципиентам:

- *auf seinem englischsprachigen **Twitter-Account*** [6];
- *um die **Champions League*** [7];

В других случаях понять значение выражения с английским словом можно из контекста:

... *ermittelt die Uefa wegen finanzieller Unregelmäßigkeiten gegen das **Team von Pep Guardiola*** [8].

Однако иногда необходимо знание английского, чтобы понять содержание:

- *die Regeln des **Financial Fairplay**, zu Angelegenheiten des **Financial Fair Play*** [8].

В текстах прессы лингвисты различают англицизмы:

1) у которых нет немецкого эквивалента (например, в силу того, что они обозначают новые явления или предметы): **Twitter-Account**.

1) которые легко заменить на немецкие эквиваленты без потери значения, например, даже в одном контексте можно встретить и немецкое слово и его английский эквивалент: **Draußen, also outdoor, ist es schlimm** ...[5].

Учитывая усилия немецких лингвистов, направленных на сохранение немецкого языка, на наш взгляд, представляется правильным выделять в текстах немецкой прессы англицизмы первого и второго типа и в случае последних прорабатывать с учащимися возможные варианты замены английских слов немецкими эквивалентами в дальнейшей работе над текстом.

Другую сложность представляют композиты. Употребление композитов не является новшеством для немецкого языка. В современной прессе, однако, их употребление значительно шире, чем традиционно. Стремление языка прессы максимально быстро выразить большой объем информации выражается в усилении языковой компрессии и экономии языковых средств. Сложные слова, особенно написанные через дефис, как нельзя лучше подходят для этих целей. Композиты с дефисом становятся удобным способом образования самых разнообразных сложных слов в текстах немецкой прессы, например [9,10]:

- с иностранной лексикой: *dem chinesischen **Smartphone-Hersteller Huawei**, ein sicheres und zukunftsfähiges **Software-Ecosystem***;

- с именами собственными: ***Mercedes-Team**, die **"Bild"**-Zeitung, Millionen Nutzer von **Huawei-Modellen***;

- с аббревиатурами: *seinen dritten **WM-Titel**, dem Dekret von **US-Präsident Donald Trump***,

а также с цифрами, междометиями, местоимениями и т.п.

В основе такого «сжатого» сложного слова может лежать более распространенная конструкция, которая содержит более развернутую семантику и необходимые грамматические маркеры: *Huawei-Modellen* → *Modellen der Firma Huawei*. Таким образом, композиты часто имеют определенное имплицитное содержание. Следовательно, чтобы понять содержание композита необходимо наличие определенных фоновых знаний у реципиента.

В этом и состоит сложность работы с композитами в текстах немецкой прессы, поскольку объем необходимых фоновых знаний обучающихся должен быть достаточным, чтобы понять правильно содержание. Если в случае с *Huawei-Modellen* необходимый объем таких знаний сравнительно небольшой, то, например, для того, чтобы правильно понять слово *eine „Rumpf“-Android-Version*, т.е. *eine Rumpfversion der Mobiltelefon-Plattform Android* нужно не только обладать знаниями о том, что Android – это операционная система для мобильных телефонов, планшетов и т.п., но и правильно восстановить потенциальную цепочку грамматических маркеров, чтобы понять, что «Rumpf» относится не к «Android», а «Version» и только после этого можно правильно перевести все слово.

Поскольку такие композиты с развернутым имплицитным содержанием чаще всего являются окказиональными образованиями, то их понимание часто вызывает сложности у обучающихся. В этой связи преподавателю необходимо проводить тщательный отбор аутентичных текстов прессы, с той целью, чтобы они соответствовали фоновым знаниям обучающихся. В противном случае необходимо проводить подготовку реципиентов к работе над текстом, которая может включать не только развитие определенных языковых навыков, но и обсуждение социально-политических, культурных и проч. явлений, которые обсуждаются в рассматриваемом контексте.

Остановимся еще на одной особенности языка немецкой прессы. Тенденция к номинализации приводит к «бесмысленности» глаголов, парфразам[2]. Данную тенденцию характеризует феномен мультивербизации, при котором простые глаголы, такие как, например, *durchführen, mitteilen* заменяются конструкцией глагол + существительное, обычно с предложным или аккузативным дополнением: *zur Durchführung bringen, eine Mitteilung machen*. Часто возникают сложности с переводом таких конструкций с отглагольными существительными на русский язык. В этой связи важно сформировать у обучающихся навыки трансформации субстантивных сочетаний в исходный глагол, что облегчит их перевод на русский.

Таким образом, современный немецкий аутентичный текст является удачным материалом для формирования коммуникативной компетенции при изучении немецкого языка. Однако тексты современной немецкой прессы содержат целый ряд

языковых особенностей, что осложняет работу над ним обучающихся. До начала работы над таким текстом необходимо проводить предварительную подготовку, включающую:

- установление семантики иноязычных слов, а также подбор к ним, где возможно, немецких эквивалентов;

- установление семантики аббревиатур, сокращений и т.п., необходимых для понимания смысла текста;

- языковую подготовку обучающихся к восприятию конструкций с отглагольными существительными;

- подготовку учащихся к восприятию объемных композитов, включающую как языковую подготовку, так и формирование необходимых экстралингвистических фоновых знаний.

Литература

1. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – Вып. 2. – С.23-25.

2. Ершова Н.Б., Левковская О.А. Специфика языка немецкой прессы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2017. – Вып. 4 (70) в 2-х ч. – Ч.2 – С. 99-102.

3. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Образование, личность, общество: сб. науч. ст. / Вестник бурятского государственного университета. – 2016. – Вып. 4. – С.50-58.

4. Литвинко, Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 102 с.

5. Kotvytska, V.A. Direkte lexikalische entlehnungen aus dem englischen im Wortschatz der deutschen Presse: eine qualitative Analyse des Gebrauchs / Вестник Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт». – 2015. – Вып. 6. – С.54-58.

6. <https://www.stern.de/lifestyle/leute/manni-burgsmueller--der-deutsche-fussball-trauert-um-eine-legende-8719138.html>

7. <https://www.stern.de/sport/fussball/champions-league--so-ein-finale-gab-es-seit-2011-nicht-mehr-8702720.html>

8. <https://www.stern.de/sport/fussball/manchester-city-droht-ausschluss-aus-der-champions-league-8709134.html>

9. https://www.focus.de/sport/formel1/rennsportlegende-formel-1-legende-niki-lauda-ist-tot-erfolge-bleiben-unvergesslich_id_10736752.html

10. https://www.focus.de/digital/handy/smartphone-beben-google-stellt-keine-android-updates-mehr-fuer-huawei-bereit-was-sie-wissen-muessen_id_10733218.html

Features of authentic texts of the modern german press (teaching german as a foreign language)

Ryabchenko N.V.

Russian university of cooperation

Authentic texts are an important part in teaching German. They help learners shape and develop their communicative competence. Modern German press is highly useful in this regard. Topics in texts of the press are linked to current events in the social and political life of the country or represent news and developments which are interesting for the German society. However, there are some difficulties that inhibit reading comprehension by the learners. They are linked to modern tendencies in the development of German language including influence of English, linguistic economy, nominalization. These features should be taken into account in teaching German as a foreign language.

Keywords: communicative competence, language of the modern German press, difficulties inhibiting reading comprehension of the press, influence of English, linguistic economy, nominalization

References

1. Voronin G.I. Organization of work with authentic texts of the youth press in high schools with in-depth study of a foreign language // Foreign Languages at School. - 1999. - Vol. 2. - p.23-25.

2. Ershova N.B., Levkovskaya O.A. The specifics of the language of the German press // Philological Sciences. Questions of theory and practice. - Tambov, 2017. - Vol. 4 (70) in 2 hours. - Part 2 - p. 99-102.

3. Kazakova M.A., Evtyugina A.A. Authentic textual materials in teaching a foreign language // Education, personality, society: Coll. scientific Art. / Bulletin of the Buryat State University. - 2016. - Vol. 4. - p. 50-58.

4. Litvinko, F.M. Communicative competence as a methodical concept // Communicative competence: principles, methods, formation techniques: Coll. scientific Art. / Belarus.Gos.un-t; in auth. ed. - Minsk., 2009. - Vol. 9. - 102 s.

5. Kotvytska, V.A. Direkte lexikalische entlehnungen aus dem englischen im Wortschatz der deutschen Presse: eine qualitative Analyse des Gebrauchs / Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". - 2015. - Vol. 6. - Pp.54-58.

6. <https://www.stern.de/lifestyle/leute/manni-burgsmueller--der-deutsche-fussball-trauert-um-eine-legende-8719138.html>

7. <https://www.stern.de/sport/fussball/champions-league--so-ein-finale-gab-es-seit-2011-nicht-mehr-8702720.html>

8. <https://www.stern.de/sport/fussball/manchester-city-droht-ausschluss-aus-der-champions-league-8709134.html>

9. https://www.focus.de/sport/formel1/rennsportlegende-formel-1-legende-niki-lauda-ist-tot-erfolge-bleiben-unvergesslich_id_10736752.html

10. https://www.focus.de/digital/handy/smartphone-beben-google-stellt-keine-android-updates-mehr-fuer-huawei-bereit-was-sie-wissen-muessen_id_10733218.html

Метафизический аспект в теистических представлениях русской православной мысли о личности

Сизинцев Павел Васильевич.

аспирант, Московская Духовная Академия,
sizinpash@yandex.ru.

Рассмотрен метафизический аспект в учении профессора психологии Киевской Духовной Академии И.П. Четверикова о личности, а также личных свойствах Бога и человека. Автором показано его научное творчество в умозрительной психологии и религиозной философии с рассмотрением вопросов самосознания, личных свойств и религиозно-философских представлений о личности. Рассмотрена психологическая структура личности человека, состоящей из эмпирической личности, идеальной личности и объединенных самосознанием «Я» человека. Статья рассматривает взгляды И.П. Четверикова христианско-теистического и психологического направления. Оригинальность исследования имеет максимальную степень, так как никем исследований философского наследия И.П. Четверикова в научной среде практически не проводилось.

Ключевые слова: самосознание, метафизика, личность человека, философия, нравственность, психология, христианская мораль, любовь.

Учение профессора психологии Киевской Духовной Академии И.П. Четверикова о личности отстаивало точку зрения что русская метафизика исповедует идею абсолютного Божественного начала всего сущего. Иными словами, она исповедует единую сущность мира, скрытую за его видимым многообразием [Шелер, 1994]. Метафизика в рамках умозрительной психологии рассматривает вечный конфликт между желаниями тела и разума, между свободой человека и одиночеством его «Я», между попытками природы избавить человека от высших состояний духа и тягой к постоянному их поиску. Конфликта, неразрешимого в границах чистой рациональности свободного разума. И.П. Четвериков прекрасно понимал, что метафизика представляет собой учение о конечных основаниях, но дать такие основания миру вещественному и миру идеальному в религиозной философии способно в духовной полноте только Откровение.

Религиозное сознание же по И.П. Четверикову способно развиваться только через ментальные структуры человека, оно обнаруживается в самопознании и актуализируется в союзе разума, свободной воли и творчества человека. Представления непосредственного восприятия - цвета, звуки, габариты, движения, а также представления качеств субъектов окружающего мира создают его целостную картину. После Р. Декарта психология впервые стала рассматривать душу как основу сознания, а себя как науку о жизни сознания [Лекции, 1911, стр. 71]. Он полагал, что религия в подлинном своём виде может проявиться только в обществе свободных и развитых индивидуумов, она будет свободна от суеверий, и вполне может сочетаться с научными взглядами человека. Главным источником религиозности является духовное сознание бытия Бога. Это сознание дано человеку с рождения, но он не может сам определить Его сущность. В сознании естественное Откровение обнаруживает себя в форме бытия абсолютного самосознания и абсолютной свободы Бога. «Сознание по Р. Декарту есть знание о переживаниях в момент их возникновения. при этом потоку жизни сознания параллелен поток физиологических процессов» [Четвериков, 1912, 62]. Ощущение есть субъективное переживание и самостоятельный акт жизни сознания человека.

Человеческий дух есть высшая часть души, знающая бытие абсолютной личности Бога. В сознании ее присутствия состоит субстанциальность

самосознания «Я» как выражения духа, центра внутренней духовной жизни. Следовательно, религия происходит из самой предельной «глубины» человеческого духа, его метафизического ядра. Она определяет жизнь человека в Боге, процесс осуществления в образе своего бытия высшего смысла. Рефлексия по Дж. Локку - вторая способность самосознания, которая воспринимает акты ощущений и деятельность мысли человека и, кроме того, сама по себе есть активное и деятельное состояние души [Четвериков, 1912, 70]. Концепция личности человека в учении И.П. Четверикова сводится к проявлениям его индивидуальности, не показывая причину человеческой изменений природы, что требует логичного дополнения в виде метафизики личности. Человек в соответствии с православным вероучением, сотворен по образу Божию, и субстанциальность его самосознания есть факт объективной реальности внутреннего единства души и личности. Для объяснения слияния абсолютного духовного личного начала и природы человека, И.П. Четвериков обосновывал их связь метафизически через идеи святоотеческого наследия. Бог есть дух, а образ его являет собой логическую проекцию на природу способностей и талантов присущих человеку. Отсюда по аналогии души и духа выводилась духовная связь самосознания «Я» с абсолютной личностью, как метафизическая база личной основы человека. Поэтому блж. Августин, установивший принцип самодостоверности личностного бытия, интересовался не схематичной природой человека, а им как живым существом с личными свойствами в их уникальности и его стремлении к Богу и Христу. Ибо важнейшую «объективную основу христианства составляет факт богочеловечества Иисуса Христа. Уяснение этого, установление в точных формулах, составляет главную задачу богословской мысли» [Четвериков, 1903, 309]. Учение И.П. Четверикова о личности считало самосознание человека и проявление его «Я» основными чертами человеческой личности, а безусловное самосознание метафизическим личным свойством Бога. Метафизичность абсолютных свойств таким образом относится к личности, как свойству, проявляющему целесообразность бытия. И по мысли И.П. Четверикова, она проявляется в бытии и составе человека в виде метафизики образа Божия, человеческой потребности в Боге, свободе, творчестве, вере, познании. Душу человека И.П. Четвериков рассматривал как потенциал, способный развиться до состояния богоуподобленного бытия.

Направленность же человеческой личности всегда обуславливается либо внутренним примером нравственности: Иисусом Христом, либо преодолевается устойчивыми природными желаниями греховно-негативного характера. Личность способна преобразовывать человеческое сознание и управлять природой, переориентируя их действия для достижения человеком духовного уподобления Богу. В этом по учению И.П. Четверикова о личности, проявляется истинное призвание к подлинной жизни человека, воплощение духовного в

конечном, сопричастность тварного божественному. Личность как несводимость к природе (В.Н. Лосский), означает метафизическое состояние по отношению к ней. Тайна личности заключена в способности сознания к интерпретации идеального не только в виде отдельных черт, но и как целостного способа существования человека, полноценного образа бытия, проявляющего именно личные черты. Такие свойства представляют собой универсальное самосознание, абстрактное суждение, стремление к идеалам, творчество, веру, самопознание, духовную любовь и познание высшей сути вещей, совершенствование талантов и богоуподобление в святости.

Стремление к идеальному в человеке рождает в нем жажду высшего Существа, пробуждает веру в Бога, внушает любовь к абсолютной Личности, влечет к общению с Всевышним, позволяет снискать благодать через причастие церковных таинств. И так как человек «обновляется в познании по образу создавшего его» (Кол. 3. 10), и завета Богом людям заповедано «Быть подобными образу Сына Своего» (Рим. 8. 29), православными богословами был сделан вывод, из которого и исходил И.П. Четвериков в своем понимании личности. А именно вывод о том, что Иисус Христос явил идеал совершенного человека. Таким образом метафизические свойства Образа Божия, личные и одухотворенные отражают в человеке проявления личности совершенного человека. В учении И.П. Четверикова о личности человека образ Божий как синоним святоотеческого понятия, отождествляется с проявлением «идеальной личности». А человеческое «Я» является не просто изначальным и систематизирующим центром самосознания, но и носителем духовной способности межличностного общения. Так как некоторые личные свойства Бога в их земном отражении присущи и человеку как творению, то именно здесь у И.П. Четверикова представление об абсолютной личности метафизически соприкасается и переходит в его учение о личности человека. Ибо понятия личности и абсолютности как таковые логически взаимно применимы: абсолютное по способу бытия есть личное, а понятие «личность» метафизично и несводимо к природе. И так как в причине не должно быть менее чем в следствии, то русским теизмом логически был сделан вывод, усвоенный И.П. Четвериковым о наличии безусловного сознания у Бога, как абсолютной Личности, ибо человек сам по себе обладал сознанием.

Идея абсолютной личности в учении И.П. Четверикова понималась как отражение понятия о Боге и его личных свойствах, доступное разумному познанию. Это была логическая аналогия подобия между Богом и миром, отражающая совмещение рациональных методов познания с учением о личной связи человека и Бога как трансцендентного личного Существа, принципом бытия которого является любовь. При этом разграничивались личные свойства человека и личные свойства Бога. Ибо дух человеческий живет в соединении с телом в его границах и в своем развитии необхо-

димо предполагает тело: в этом проявляется ограниченность человека. А личностные свойства Бога - сознание, творчество, целостность, свобода, единство и разум существуют в их беспредельном и абсолютном, вечном значении. Понятие личных абсолютных свойств проявляется и в конечности человека, в его существовании в условиях ограниченного мира. Благодаря личностным свойствам, любое Божественное Лицо способно творить, любить, сознать себя и общаться с другим Лицом в процессе внутренней божественной жизни. В Боге самосознание живет вечно, проявляясь через Откровение «Я Господь Бог твой» (Исх. 20. 2-3). Поэтому, анализируя в своем учении понятие «личность», И.П. Четвериков наглядно показывал в нем связь с абсолютностью. Личные свойства выражали качественное состояние субъекта. Личность метафизична, конкретно-качественна и над-сущностна, следовательно, она не ограничивает абсолютность Бога. Конкретность же всегда рассматривается с субъектного аспекта, ибо неизбежно выделяет человека из ряда других объектов бытия. Личность в свою очередь можно созерцать только качественно, при том, что факт ее бытия конкретен. Наличие личных свойств субъектности есть очевидность существования, и учение И.П. Четверикова о личности это очевидно признавало вместе с единством абсолютной Личности. Абсолютное начало безусловно, а знание об условном бытии предполагало бытие безусловное. Исток божественного бытия - причина творческая и самобытная, порождающая личные свойства свободы, самосознания, святости и нравственной уникальности. Ими проявляется внутренняя жизнь Божественных Лиц, которая определяет образ их бытия, а также процесс управления сотворенным Богом миром, отображая в его конечном и тварном бытии конечное подобие своих идеальных свойств.

Учение И.П. Четверикова о личности проявляло связь Бога, свободы и бессмертия как суть нравственной метафизики, ибо свобода через Бога приводила человека к идее бессмертия, а самосознание «Я» связывало их. Проявление «Я» понимается как разумный центр самосознания человека. Точка зрения на метафизику у И.П. Четверикова определяла ее как предел человеческого познания и опыта, отражающий состояние духовного бытия, рассматриваемого умом и оценивающего мир и человека. Вопросы сущности сознания и самосознания человека с метафизической точки зрения были отражены И.П. Четвериковым в его статье «Метод философии Фриза и его новой школы». Там приводились факты психического опыта как исходная точка для религиозно-философских построений и психологического анализа структуры души человека. Автор отмечал, что Э. Гуссерль создавал необходимость для человека вернуться из мира идей в царство действительности. По Гуссерлю абсолютный идеал для человека, как Истина должен определять реальный процесс мысли каждого живого человека. И более того, должен стать «определяющей силой» [Гус-

серль, 1900, 68] самого процесса бытия. Это возможно только при условии очеловечения абсолютной Истины, превращения ее на основании реального познания в норму бытия человека. Этой нормой стал богочеловек Иисус Христос. В то же время И.П. Четвериков активно критиковал психологизм, вульгарно доказывающий значение гносеологических понятий с биологической точки зрения. Он видел в человеке душевные акты воли, чувствования, соединенные с внутренним анализом и самонаблюдением, чье собственное «Я» слито с чувствованиями и переживаниями, считая, что живой человек есть их одушевленный синтез. По его мнению, Я.Ф. Фриз предлагал свой метод критики разума, разграничивая психологическую и философскую антропологию. Первая из них – эмпирическая психология, описывающая генезис переживаний. Метафизическое же познание «отличаемо от самонаблюдения, так как индукция не может ни привести к метафизическим принципам, ни доказать их» [Четвериков, 1908, 3, 423]. Трансцендентальная психология имеет дело не с процессами переживания человека, но уясняет его знание, возможности созерцания, виды ощущений. Исходя из этого, ученый строил процесс исследования на рассмотрении духовной сущности человека. Основной закон метафизики духа и жизни был сформулирован им как самоопределение себя к деятельности. Но в тварном человеке самоопределение не может быть абсолютным, ему нужно внешнее побуждение. Поэтому разум есть побуждаемая самодеятельность человека. Сознание отлично от знания, ибо «не все что мы знаем, в каждое мгновение находится в нашем сознании», так как сознание – «горизонт внутреннего восприятия и поле зрения внутреннего глаза» [Фриз, 1839, 82].

Условием входа переживаний в сферу внутреннего восприятия, т.е. в сознание человека, являлись степень интенсивности впечатлительности его чувств и уровень переживания их в принципе. Активная сторона внутреннего чувства, входящего в сознание, есть то человеческое «Я» чем сопровождается каждое внутреннее восприятие. Это форма синтеза единства, которая всю внутреннюю жизнь человека превращает в жизнь единого и тождественного «Я», вносит в знание и самопознание связность и целостность. Апперцепция, т.е. самосознание при этом означает зависимость восприятия человека от содержания его душевной жизни, выражаемое как личное переживание бытия и процесс, в результате которого элементы сознания становятся ясными и отчетливыми. Это самосознание есть «самодеятельность духа, которая не говорит, что такое наше «Я», но указывает на его чистое бытие» [Четвериков, 1908, 3, 428]. Существование «Я» выражает призвание человека развивать свою нравственную силу во внутреннем личном чувстве. Ибо человек чувствует бытие своего «Я» и способен на основе переживаний раскрыть и познать его истинное содержание. Самосознание определялось как самодеятельность разума, и начало, вносящее единство и целостность в полученные человеком знания. Высшее

личное знание означало созерцание, ибо «именно метафизические принципы составляют содержание непосредственного знания» [Фриз, 1824, 118-119].

Метафизические принципы априорны, по мнению И.П. Четверикова в смысле их первоначального возникновения из самостоятельности разума, как человеческого «Я», обуславливающего связь их с логическими суждениями. Поэтому, высшая цель бытия человека в его учении о личности исключала все телесное, ибо «абсолютная цель по своей природе не может быть определена ни пространством, ни временем. Главную цель следовало искать в духовном бытии как основе переживаний». Задача учения состояла в том, чтобы показать, что метафизические принципы, выявленные логикой рассуждений, есть истинные принципы философского знания. Ибо только вера в истинность личного знания заставляет человека признать истинность метафизических принципов.

Отсюда И.П. Четвериков делал вывод о том, что «априорное знание никогда не может быть получено из опыта». В самосознании «Я» находится источник единства знаний и действий. Здесь корень личного чувства веры, содержащей идеи разума, чувства как критерия истины и творчества как способа ее выражения. Требование абсолютной истины, есть «требование проникнуть в само бытие и постигнуть его качественную сторону, что неизбежно ведет за пределы научного знания в область веры» [Четвериков, 1908, 3, 458]. Таким образом, знания входят в человеческое сознание через созерцание, рефлекссию и чувство, которое во внутреннем восприятии вводит в сознание бытие нашего «Я». Поэтому метафизика самосознания человека привела к различению его И.П. Четвериковым на следующие формы:

- самосознание в форме чувства бытия человеческого «Я»,
- самосознание в форме непосредственного самонаблюдения,
- самосознание в форме интроспекции своей внутренней жизни.

В результате человеком создается вечный мировой порядок и абсолютная ценность нравственной личности, а также свободы, нравственного закона, блага и святости, как совокупности ценностей христианской веры. Признаком духа у И.П. Четверикова и его учителя – основателя антропологии М. Шелера является экзистенциальная независимость, чистая актуальность и свобода действий. Дух по И.П. Четверикову есть сфера поиска высших смыслов, стремлений к идеальному, не имеющая конкретного измерения, но одухотворяющая и оживляющая сотворенные существа, придающая всем им уникальную ценность.

Литература

1. Четвериков И., О Боге, как личном существе. – Киев: Издательство Типографии Н.А. Гирит, Трехсвятительская ул., д.14, 1903. – 347 с.
2. Четвериков И.П. Метод философии Фриза. // Труды Киевской Духовной Академии. 1908. - № 2. - С. 224-236, № 3. - С. 422-462, № 4. - С. 553-565.
3. Четвериков И.П. Курс лекций по истории психологии (рукопись) проф. И.П. Четверикова, записанных в 1911-1912 гг. Киев. 1912. - 420 с.
4. Шелер М., «Философское мировоззрение» (сборник статей) // Избранные произведения — М: Гнозис, 1994. – 490 с.
5. Гуссерль Э., - Husserl, Logische Untersuchungen., В. 1, 1900. – S. 60-61, 68.
6. Фриз Я.Ф., - Fries, System der Metaphysik. -. Гейдельберг, 1824. – S. 118-119.
7. Фриз Я.Ф., - Fries, Handbuch d. psycholog. Anthropologie, 1 Bld. - Иена, 1839. – S. 82.

Title of the article: The metaphysical aspect of the theistic notions of the Russian Orthodox thoughts of the individual.

Sizintsev P.V.

Moscow Theological Academy

The metaphysical aspect in the teaching of Professor of psychology of the Kiev Theological Academy I. P. Chetverikov about personality and personal properties of God and man is considered. The author shows his scientific creativity in speculative psychology and religious philosophy with consideration of questions of self-consciousness, personal properties and religious and philosophical ideas of the person. The psychological structure of a person's personality, consisting of an empirical personality, an ideal personality and United by the Self-consciousness of a person, is considered. The article considers the views of I. P. Chetverikov Christian-theistic and psychological direction. The originality of the study has the maximum degree; since no one studies, the philosophical heritage of I. P. Chetverikov in the scientific community has been practically carried out.

Keywords: Self-consciousness, metaphysic, human personality, philosophy, morality, psychology, Christian morality, love.

References

1. Chetverikov I., About God, as a personal being. - Kiev: Printing house of N.A. Girit, Trekhsvyatitelskaya St., 14, 1903. - 347 p.
2. Chetverikov I.P. Philosophy philosophy method. // Proceedings of the Kiev Theological Academy. 1908. - № 2. - p. 224-236, № 3. - p. 422-462, № 4. - p. 553-565.
3. Chetverikov I.P. A course of lectures on the history of psychology (manuscript) by prof. I.P. Chetverikov recorded in 1911-1912. Kiev. 1912. - 420 p.
4. Scheler M., "Philosophical Worldview" (collection of articles) // Selected Works - M: Gnosis, 1994. - 490 p.
5. Husserl E., - Husserl, Logische Untersuchungen., В. 1, 1900. - S. 60-61, 68.
6. Frieze Ya.F., - Fries, System der Metaphysik. -. Heidelberg, 1824. - S. 118-119.
7. Frieze Ya.F., - Fries, Handbuch d. psycholog. Anthropologie, 1 Bld. - Yen, 1839. - S. 82.

Креативность как ключевая компетентность специалиста организации работы с молодежью

Дворецкая Мария Александровна

преподаватель, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет, mariyadvoreckaya@yandex.ru

В статье анализируются особенности формирования креативной компетенции как основы креативной компетентности в системе образования инновационного общества. Предлагаются и обосновываются определения креативной компетентности и креативных компетенций, а также рассматриваются возможность и необходимость ее развития в рамках специальности бакалавриата «Специалист организации работы с молодежью». В статье указывается ряд правительственных инициатив, отражающих приоритеты развития современного общества и запросы работодателей.

Ключевые слова: креативность, инновационное общество, креативная компетентность, профессиональная компетентность, система образования

Современная образовательная реальность российского общества формируется под влиянием активно идущих процессов модернизации. Инновационная модель развития экономики неизбежно влияет на все сферы жизни человека сегодняшнего времени, предъявляя к нему особые запросы и требования. Новые вызовы современности оказываются способной принять только креативно мыслящая самостоятельная личность, ориентирная на саморазвитие и реализацию своего творческого потенциала. Формирование данного типа личности поддерживается на государственном уровне, что находит подтверждение в ряде правительственных инициатив.

Согласно национальной доктрине образования РФ, приоритетной задачей российского общества является разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования и самореализации личности. [1] Отдельно обозначается формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда. Государство, в свою очередь, гарантирует организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий, обеспечение непрерывности образования в течение всей жизни человека и академической мобильности обучающихся.

Ключевым моментом доктрины образования РФ является формирование в общественном сознании отношения к образованию как высшей ценности гражданина, общества и государства. В новых реалиях 21 столетия становится очевидной потребность в инновационно мыслящих специалистах, осознающих свою возможность и готовность изменять мир вокруг себя. Изменение образовательной системы в сторону полного соответствия вызовам современности является императивом. Большая часть трансформаций происходит в системе высшего образования, в виду подготовки конкурентно способных достойных специалистов на данном уровне. [1]

Молодежь России как наиболее восприимчивая и мобильная часть социума поддерживает

прогрессивные реформы и охотно претворяет их в жизнь. Изменения в глобальном мире, новые цели социально-экономического развития России требуют системного обновления, развития задач и механизмов государственной молодежной политики. Приоритеты Российской Федерации ориентированы на укрепление активной жизненной позиции, развитию гражданского общества, формирование механизмов создания молодежью общественных благ. Система формирования и реализации молодежной политики в Российской Федерации функционирует на федеральном, региональном и муниципальном уровне. В последние годы удалось переломить ряд негативных тенденций и достичь заметного улучшения социально-экономического положения молодежи в стране.

Во многом данные положительные изменения можно объяснить появлением в образовательной системе относительно нового направления подготовки 39.03.03 «Организация работы с молодежью». Динамично изменяющаяся система образования постоянно обретает новые смыслы, отражающие запросы не только сегодняшнего, но и уже завтрашнего дня. Именно таким и предстает перед обществом специалист ОРМ – гармоничная, постоянно совершенствующаяся, эрудированная, конкурентоспособная личность, обладающая прочным нравственным стержнем, проявляющая гибкость и восприимчивость к новым созидательным инициативам. В ведении современного специалиста ОРМ находится самый ценный человеческий капитал государства. Стратегическая задача специалиста ОРМ - создание предпосылок и поддержка молодежи в ее способности справиться с жизнью в обществе. Согласно «Основам государственной молодежной политики Российской Федерации» на период до 2025 года, к социально-демографической группе "молодежь" относятся лица в возрасте от 14 до 30 лет, объединенные в данную категорию на основе возрастных особенностей, социального положения и характеризующаяся специфическими интересами и ценностями. [2]

Специалисты ОРМ осуществляют свои функции как на административном, носящим руководящий характер, так и на исполнительном уровне, непосредственно во взаимодействии с молодежью. Административный и технический аспекты, работа с документацией, с общественностью, коллаборация со специалистами других областей входят в спектр задач специалиста ОРМ, осуществляющим свои функции на руководящем уровне в качестве госслужащих в федеральных, региональных, муниципальных органах исполнительной власти, в политических организациях и профсоюзах, в некоммерческом секторе, в отделах кадров и в кадровых агентствах, в индустрии развлечений и молодежного отдыха, в структурах молодежного предпринимательства и международного сотрудничества. Задачами специалиста, находящегося в постоянном взаимодействии с молодежью, является ее инструктирование и направление, консультирование, организация деятельности и мероприятий по интересам.

Учебный план направления «Организация работы с молодежью» отличается комплексным характером – включающим формирование наиболее востребованных компетенций менеджера-управленца, психолога, социолога-маркетолога и политолога.

В виду комплексного характера приоритетной деятельности специалиста ОРМ, предпосылками для его успешности является наличие широких знаний из смежных социальных областей, самостоятельность в разработке индивидуальной образовательной траектории, ответственность, высокая самооценка, смелость и самостоятельность мышления, развитые навыки коллективного управления и конфликтного регулирования, быстрая адаптация к социальным изменениям, способность мыслить, как традиционным, так и инновационным образом, вести индивидуальную позитивную работу с противоречиями и конвергентной информацией, искать и находить наиболее эффективные способы коммуникации, вселять в других уверенность в успехе, включать эмоциональную составляющую.

Все вышеперечисленные способности и умения находят непосредственное отражение в паспорте компетенций для направления подготовки 39.03.03 «Организация работы с молодежью», имеющему трехкомпонентную структуру: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Проанализировав широкий список интеллектуальных умений, характеризующих выпускника данной специальности, становится очевидным основополагающая роль креативной компетенции в профессиональной деятельности специалиста ОРМ.

Работы Н. Хомского наиболее полно отражают специфику понятия «компетенция», определяя его как способность человека к выполнению какой-либо деятельности. В дальнейшем эта мысль получила свое развитие в книге того же исследователя «Аспекты теории синтаксиса», где автор обозначил и разграничил два связанных между собой понятия: «компетенция» – знание языковых знаков и правил их использования, и «исполнение» – способность употреблять известные языковые знаки в ситуации реального общения. Обращение к способности к исполнению, на сегодняшний день, происходит в рамках термина «компетентность», определяемого Дж. Равеном как специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Несомненной характеристикой термина «компетентность» выступает его личностное начало, то есть состоявшееся качество личности, его индивидуальное умение выполнять задание и переносить его в другие условия.

Нельзя не заметить, что многие ученые современности склонны отождествлять данные понятия. В работах академика А. М. Новикова понятие

«компетенция» отражает чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности и является «самостоятельно реализуемой способностью к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанной на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях». Вышеназванные понятия в данной статье трактуются нами следующим образом, «компетенция» – это совокупность знаний и опыта, а «компетентность» – способность и готовность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных вопросов. [3, с. 54-57]

Первостепенное значение имеет профессиональная компетентность, как объективный показатель состоятельности специалиста. В работах А. Ф. Присяжной под профессиональной компетентностью понимается способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции, как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Данная качественная характеристика специалиста характеризует его как субъекта деятельности, способного самостоятельно выполнять свои функции в любых жизненных ситуациях. Ключевой деятельностью специалиста по организации работы с молодежью является создание условий для всесторонней самореализации молодёжи в различных сферах общественной жизни, раскрытия и реализации её потенциала, защита интересов и прав молодёжи. [4, с. 71-78]

Наряду с профессиональными навыками и знаниями в работе с молодежью необходима открытость новому, умение креативно мыслить, смотреть на обыденные ситуации с различных точек зрения, стремление к их улучшению. В данном контексте представляется весьма актуальным рассмотреть понятие «творчество», которое трактуется большинством ученых именно через механизмы деятельности, направленные на достижение принципиально нового понимания, продукта, решения, или изменение качества восприятия привычных реалий. Противоречие и конструктивная оппозиция движут инновационными умами, определяющими качественное изменение жизни и общества.

Начиная со второй половины 20 века в лексикон мирового научного сообщества вошел термин «креативность». Исследования Дж. Рензулли, Д. Симпсона, Элиса Пол Торренса и других, позволяют понять суть и необходимость данного концепта. Креативность отражает способность личности к нетривиальному, творческому мышлению, восприимчивость индивида к проблемам общества, осознание необходимости и возможности их решения, способность проявлять гибкость и инициативность, чувствительность к дисгармонии получаемых знаний. Е. Торренс рассматривает понятие «креативность» как сочетание интеллекта и личностных качеств человека, обнаруживает такие элементы креативности как выявление трудностей, поиск новых и оригинальных решений, фор-

мулирование гипотез, их тестирование, повторное тестирование, получение результатов. Одним из проявлений человеческой духовности является созидательная творческая самореализация личности. Способность разрушать стереотипы и находить нетрадиционные решения обыденных проблем является одной из наиболее ярких граней многомерного понятия «креативность». Имея богатый внутренний ресурс, человек обладает способностью отходить от стереотипных способов мышления, отдавая предпочтение абсолютно новым идеям, связям и последовательностям. [5]

Исследуя понятие «креативность», исходим из основных концептуальных положений теории Дж. Гилфорда, относительно двух типов мыслительных операций: конвергенции и дивергенции. Конвергентное мышление предполагает выбор единственно абсолютно верного решения из ограниченного множества, исследователь характеризует его с позиции тестового интеллекта, измеряемого и развиваемого высокоскоростными тестами IQ. В Дивергентный тип мышления стимулирует нестандартные и нетривиальные формы, новые пути решения проблем и задач. Вместе с тем следует подчеркнуть, что многие исследователи интеллекта сходятся во мнении, что творческие и интеллектуальные способности личности не оказывают взаимного влияния и не определяют друг друга. [6] Основоположник методов факторного анализа и тестов интеллекта Л. Терстоун выдвигает положение о том, что креативная деятельность возможна исключительно в моменты релаксации и информационной свободы, вне давления концентрации и попыток сосредоточенности. Чем свободнее и расслабленнее самоощущение личности, тем продуктивнее его творческая деятельность. [7]

Американский психолог Дж. Гилфорд внес значительный вклад в создание модели структуры интеллекта, рамках которой выделил четыре основных параметра креативности: оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость. Сохраняя постоянство в намеренном исключении общего интеллекта из концепции креативности, впоследствии, исследователь внес коррективы в многоаспектную структуру креативности, обозначив шесть основных параметров: способность к обнаружению и постановке проблем, способность к генерированию большого числа идей, гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи, оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали, способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу. Относительно данных параметров, Дж. Гилфорд разработал ряд тестовых материалов для оценивания и тренировки дивергентной продуктивности на разных этапах формирования креативной компетенции. [6]

В осмыслении понятия «креативная компетенция» наука и практика прошла довольно сложный путь, однако, смеем заметить, что на сегодняшний день исследователи находятся лишь у истоков

Начала всех начал. Данная область исследования обусловлена социальным заказом и имеет достаточное теоретическое и практическое обоснование своей значимости, исходя из требований общества и государства к подготовке инноваторов.

Таким образом, проблема формирования креативной компетентности специалиста является современной, своевременной и требующей активного научно-практического поиска.

Литература

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва "О национальной доктрине образования в Российской Федерации"

<https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

2. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf>

3. Александр Михайлович Новиков. Основания Педагогика Издательство «Эгвес», Москва 2010 – 207 стр.

4. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых [текст] / А. Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – №5. – с.71-78.

5. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in the testing // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 4375.

6. Guilford, J. P. Creativity// American Psychologist. 1950. No.5. P. 444-454.

7. Психология общих способностей. Дружинин В. Н. 2007

8. Shkurkin D.V., Shevchenko E.V., Egorova E.A., Kobersy I.S., Midova V.O. The evolution of characteristics of gender stereotypes in modern advertising as a reflection of consumer demand // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. 2017. T. 25. № July. C. 179-194.

Creativity as a key competence of a youth worker Dvoretzkaya M.A.

Perm State National Research University

The article analyses the features of the formation of creative competence as the basis of creative competency in the education system of innovative society. Definitions of creative competence and creative competency are proposed and justified, as well as the possibility and necessity of the development within the framework of the bachelor's degree "Youth worker" are considered. The article indicates a number of government initiatives that reflect the priorities of modern society and the needs of employers.

Keywords: creativity, innovation society, creative competence, professional competence, educational system

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation of October 4, 2000 N 751. Moscow "On the National Doctrine of Education in the Russian Federation"

<https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

2. Basics of the state youth policy of the Russian Federation for the period until 2025 <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf>

3. Alexander Mikhailovich Novikov. Foundations of Pedagogy Egves Publishing House, Moscow 2010 - 207 p.

4. Prisyazhnaya A.F. Prognostic competence of teachers and trainees [text] / A. F. Prisyazhnaya // Pedagogy. - 2005. - №5. - p.71-78.

5. Torrance E. P. The nature of creativity as it is shown in testing // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 4375.

6. Guilford, J.P. Creativity // American Psychologist. 1950. No.5. P. 444-454.

7. Psychology of general abilities. Druzhinin V.N. 2007

8. Shkurkin D.V., Shevchenko E.V., Egorova E.A., Kobersy I.S., Midova V.O. The evolution of characteristics of gender stereotypes in modern advertising as a reflection of consumer demand // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. 2017. Vol. 25. No. July. S. 179-194.

Методы взаимодействия с людьми в зависимости от их типов личности, определенных по методике Олдхэма-Морриса

Мамедова Лариса Викторовна,

канд. пед. наук, завкафедрой ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ (г. Нерюнгри), larisamamedova@yandex.ru

Каждый человек — это неповторимый, сложный, отдельный мир с собственными психологическими особенностями, характером. В данной статье представлены результаты анализа психологической литературы по теме исследования. В статье описываются методы взаимодействия необходимо применять при выстраивании коммуникации с различными типами личности, определёнными согласно методике Олдхэма-Морриса, для достижения необходимой цели общения, вовлечения оппонента в процесс, выстраивания крепкой поведенческой кооперации, взаимовыгодных и стабильных межличностных отношений.

Ключевые слова: личность, взаимодействие, методика Олдхэма-Морриса, типы личности.

Каждый человек вне зависимости от его возраста является сложным отдельным миром, внутреннее наполнение которого обусловлено различным набором психологических свойств личности данного индивидуума, оказывающих влияние на его образ мышления, поступки, деятельность, как по отношению к самому себе, так и к окружающему его социуму.

Личность является многогранной и развивающейся, ее структура состоит из множества компонентов – эмоций, волевых качеств, характера, способностей и т.д., возможных к уровневой классификации:

- «низший уровень личности – свойства психики в зависимости от пола, возраста, врожденных качеств;
- второй уровень личности – персональные особенности мышления, возможности памяти, восприятия, способности, зависящие от врожденных факторов и от их развития;
- третий уровень личности –персональный опыт, содержащий приобретенные знания, умения, привычки, навыки;
- высший уровень личности –наиболее социальный уровень, формирующийся в зависимости от воспитания, включающий склонности, интересы, взгляды, особенности мировоззрения, самооценку, иные особенности характера» [1].

Существует обширное разнообразие теорий изучения личности, каждая из которых уникальна и ценна, позволяющих как составить автопортрет собственной для изучения и развития индивида, так и проанализировать оппонентов и целые группы.

В различных подходах к изучению личности ее виды, согласно психологических атрибутов и характеристик, могут быть подразделены на типы. Используя понимание психологических характеристик того или иного типа личности, возможно более эффективным образом выстраивать коммуникацию с оппонентом, партнером, иным субъектом социума в виду применения определенных, наиболее подходящих методов взаимодействия.

Методика определения типа личности Олдхэма-Морриса разработана в 1994 г. Дж. Олдхэмом и Л. Моррисом на основе DSM-IV (Diagnostic and Static Manual of American Psychiatry association, Fourth edition - Диагностическое и статистическое руководство Американской психиатрической ассо-

циации, четвёртая редакция) и частично DSM-III-R [2]. Данная методика представляет в оригинале опросник из 107 пунктов, на каждый из которых могут быть даны три варианта ответов. Пункты распределяются по 14ти шкалам, отражающим 14 типов личностных расстройств. Методика позволяет построить автопортрет личности, которой могут быть присущи черты из различных 14-ти типов личности, выделенных авторами, интерпретировать его, определить доминирующие типы, либо недостающие, понять связь между присутствующими типами личности, выявить скрытые возможности личности для последующего развития, идентифицировать ключевые области и сферы для наиболее полезного существования в жизни, выявить способы эффективной коммуникации и взаимодействия.

Далее рассмотрим методы взаимодействия с людьми четырнадцати выделенных авторами типов личности в отдельности.

Обладатели **добросовестного типа личности** [3] организованны, высоко моральны, преданны людям и выполняемой работе. Слабые стороны личности данного типа – значительная подверженность стрессам, неспособность достаточно расслабляться. Методы эффективной коммуникации с ними:

- 1) относитесь с юмором и терпением, избегая упреков;
- 2) проявляйте гибкость;
- 3) вместо ожидания изменений личности проявляйте инициативу;
- 4) не ожидайте комплиментов;
- 5) избегайте споров и конфронтации, выслушайте и давайте возможность выигрывать;
- 6) цените обеспеченную Вам безопасность и стабильность.

Самоуверенный тип личности [3] характеризуется лидерством, высокой степенью самосознания, целеустремлённостью, способностью вовлекать других в решение задач. Слабые стороны личности данного типа – неспособность спокойно воспринимать критику. Методы успешного взаимодействия:

- 1) указывайте, что он – «номер один»;
- 2) цените проявленное к Вам внимание;
- 3) избегайте принесения собственного самоуважения в жертву;
- 4) не делайте поспешных выводов;
- 5) ставьте в известность о Вашем отношении ко всему;
- 6) откажитесь от критики и упреков.

Представители **преданного типа личности** лояльны, зависимы от коллектива, команды, нуждаются в лидере. Слабые стороны личности – чрезмерная подверженность напряженности в виду нестабильности ситуаций, в виду чего могут впадать в депрессию и обладать повышенной тревожностью. Методы эффективной коммуникации:

- 1) принимайте помощь с благодарностью и без чувства вины;
- 2) будьте внимательны, проявляйте инициативу в оказании помощи;

- 3) избегайте чрезмерной критики;
- 4) давайте необходимые обещания;
- 5) не воспринимайте высказанное мнение, как рациональное.

Люди, обладающие **драматическим типом личности**, душевны, имеют способность превращать любые ситуации в искусство, остроумны. Слабая сторона личности – неспособность контролировать эмоции, что делает общение чрезвычайно бурным. Методы успешного взаимодействия:

- 1) давайте эмоциональную свободу и наслаждайтесь проявлениями личности;
- 2) реагируйте на успехи, хвалите;
- 3) не пренебрегайте проявлением привязанности;
- 4) относитесь с пониманием к неспособности справляться с обязанностями;
- 5) избегайте проявления недовольства;
- 6) откажитесь от ревности.

У представителей **бдительного типа личности** в характере преобладает автономность, способность к исключительной наблюдательности, выявлению лжи, попыток искажения фактов, замечать нетипичность ситуаций. Слабые черты личности – необходимость постоянного контроля над ситуацией, что приводит к постоянному стрессу и напряжению. Методы эффективной коммуникации:

- 1) настойчиво пытайтесь узнать человека;
- 2) не делайте поспешных выводов;
- 3) избегайте борьбы за первенство и конкуренцию, дайте возможность чувствовать самостоятельность;
- 4) описывайте, что чувствуете без критики и обвинений;
- 5) избегайте персонифицированных шуток;
- 6) в случае наличия неуверенности, разубедите и заверьте в собственной честности;
- 7) помните о длительной обидчивости личности.

Люди с **чувствительным типом личности** приверженцы безопасной «домашней» среды, обладают исследовательской любознательностью, свободомыслием и развитым воображением. Слабые стороны личности – неспособны спокойно воспринимать критику, боятся неизвестного, тревожность. Методы успешного взаимодействия:

- 1) дорожите близостью и верностью;
- 2) принимайте недостатки с пониманием;
- 3) не заставляйте и не вынуждайте делать нежелательное;
- 4) будьте готовы к компромиссам;
- 5) помогайте преодолевать неизвестное;
- 6) распознавайте признаки неискренности при попытках корректного сокрытия реальных причин;
- 7) не принимайте поспешных решений.

Праздный тип личности характеризуется ценностью личной свободы, самостоятельным составлением приоритетов в зависимости от собственных желаний. Слабые стороны личности – подозрительность к проявлению власти, боятся быть эксплуатируемыми. Методы эффективной коммуникации:

- 1) не пытайтесь изменить личность, принимайте человека таким, какой есть;
- 2) проявляйте понимание к высказываемой точке зрения;
- 3) будьте реалистичными в ожиданиях;
- 4) рассказывайте о собственных желаниях;
- 5) относитесь к ситуациям с легкостью;
- 6) замечайте и спрашивайте о причинах ухудшения настроения;
- 7) разделяйте удовольствия и пристрастия;
- 8) проявляйте заботу и внимание.

Люди с **авантюрным типом личности** обладают повышенной степенью риска, нуждаются в адреналине, приключениях и восхищенных состояниях. Слабая сторона личности – более других подверженность неудачам из-за неспособности оценить риски. Методы эффективного взаимодействия:

- 1) забавляйтесь и не относитесь слишком серьезно;
- 2) проявляйте гибкость, не пытайтесь изменить личность;
- 3) предоставляйте свободу;
- 4) проявляйте ответственность;
- 5) помогайте придерживаться рамок и меры;
- 6) не ожидайте эмоциональной поддержки, будьте самостоятельны;
- 7) поддерживайте эксперименты, провоцируйте интерес.

Представители **идеосинкратического типа личности** чрезвычайно отличны от других – фантазеры, мистификаторы, отличаются эксцентричностью, могут быть гениальны. Слабая сторона личности – постоянная неуверенность и сомнения. Методы успешного взаимодействия:

- 1) дорожите уникальностью личности;
- 2) обсуждайте Ваши взгляды и разногласия;
- 3) расширяйте Ваши интересы;
- 4) проявляйте эмоциональную поддержку;
- 5) берите ответственность за выполнение повседневных обязанностей.

Тип личности отшельник характеризуется независимостью от социума, самостоятельностью, наблюдательностью. Слабая сторона личности – неспособность испытывать и проявлять чувства. Методы успешного взаимодействия:

- 1) давайте свободу;
- 2) не стремитесь заполнять тишину, она необходима;
- 3) цените сам факт присутствия человека;
- 4) предоставляйте достаточное количество времени человеку, для посвящения его себе, обеспечьте себя на данный период времени иным занятием;
- 5) придерживайтесь логики, не эмоций.

Люди с **деятельным типом личности** крайне активны и находятся в постоянном поиске впечатлений и новизны, чрезвычайно переменчивы в настроении. Слабые стороны личности – тревожность, неуверенность, стремление к саморазрушению, несдержанность, активность на грани срыва. Методы эффективной коммуникации:

- 1) держите себя на высоте для возможности идеализации Вас;

2) относитесь спокойно к резким перепадам настроения;

3) заявляйте открыто о Вашем отношении к выражению бурных реакций;

4) возьмите на себя повседневные обязанности;

5) проявляйте свое доброе отношение, ответственность и преданность.

Представители **альтруистического типа личности** ставят потребности других выше собственных, живут для общества и родных, что приносит им удовлетворение. Слабые стороны личности – неспособность должно расслабиться, принимать помощь, боязнь оценки окружающими. Методы успешного взаимодействия:

1) замечайте проявленные усилия и хвалите достижения;

2) выстраивайте отношения на основе взаимобмена;

3) избегайте проявления чрезмерного внимания, принимайте заботу;

4) не используйте в достижении собственных выгод;

5) объясняйте собственные желания.

Агрессивный тип личности характеризуется стремлением к лидерству, расположенностью к конкуренции, принятием и не боязнью ответственности, мощной силой духа. Слабые стороны личности – боязнь неудач и поражений, неспособность остановиться в борьбе за власть. Методы эффективной коммуникации:

1) мягко подчиняйтесь власти и принимайте ее, не выказывайте сопротивление;

2) избегайте конкуренции, не демонстрируйте силу и кажитесь слабее;

3) определите точные границы своей роли;

4) дорожите самоуважением, не показывайте уязвленности;

5) не требуйте признания вины;

6) апеллируйте фактами, не чувствами;

7) не стремитесь демонстрировать чувства;

8) избегайте тем, способствующих агрессивной реакции.

Люди, обладающие **серьезным типом личности**, - реалисты, не стремятся к лучшему, не идеализируют окружающий мир и людей, приспосабливаются к обстоятельствам лучше, чем все остальные. Слабые стороны личности – неспособность выдерживать давление, неприятие требований развития и изменений. Методы успешной коммуникации:

1) не старайтесь изменить личность;

2) замечайте положительные стороны самостоятельно;

3) избегайте влияния на Ваше настроение;

4) относитесь с пониманием к тому, что Ваши эмоции не находят отклика;

5) хвалите и делайте комплименты;

6) принимайте критику, как не относящуюся к Вашей личности;

7) не делайте поспешных выводов;

8) проявляйте инициативу во всех аспектах жизни.

Полезное применение методики Олдхэма-Морриса чрезвычайно широко. Так, построение портрета личности, выявление ее доминирующего типа позволяет определить сильные и слабые психологические стороны человека, выбрать методы построения эффективного взаимодействия для установления доброжелательных, взаимовыгодных и доверительных отношений, избежать недопустимых ошибок в выстраивании коммуникации. Методика Олдхэма-Морриса используется в практической психологии, менеджменте и рекрутменте, при оценке и необходимости повышения эффективности персонала.

Понимание того, какие методы взаимодействия необходимо выбирать при коммуникации с различными типами личности способно обеспечить более быстрое достижение необходимой цели, вовлечение оппонента в процесс, выстраивание крепкой поведенческой кооперации, взаимовыгодных и стабильных межличностных отношений, корректировку или исправление существующей модели общения, принятие и понимание личностных различий.

Литература

1. Ногалес К., Буянов Е. Урок 3. Личность в психологии. Режим доступа: <https://4brain.ru/psy/psihologija-lichnosti.php#1>
2. Методика определения типа личности и вероятности личностных расстройств. Режим доступа: http://psylab.info/Методика_определения_типа_личности_и_вероятности_личностных_расстройств
3. Олдхэм Дж., Моррис Л. Узнай себя. Автопортрет Вашей личности / М.: «Вече», 2007. - 185 с.

Methods of cooperation with people depending on their types of personality, defined by Oldham-Morris method Mamedova L.V.

North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova

Each person is a unique, complex, separate world with its own psychological characteristics and character. This article presents the results of the analysis of psychological literature on the research topic. The article describes the methods of interaction must be used when building communication with various types of personality, determined according to the Oldham-Morris method, to achieve the necessary goal of communication, to involve the opponent in the process, to build strong behavioral cooperation, mutually beneficial and stable interpersonal relations.

Key words: personality, interaction, Oldham-Morris method, personality types.

References

1. Nogales K., Buyanov E. Lesson 3. Personality in psychology. Access mode: <https://4brain.ru/psy/psihologija-lichnosti.php#1>
2. The method of determining the type of personality and the likelihood of personality disorders. Access mode: http://psylab.info/Method_Defining_Type_Personality_and_Probability_Personal_Disortions
3. Oldham J., Morris L. Get to know yourself. Self-portrait of your personality / M.: Veche, 2007. - 185 p.