

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

- Бикбулатова Г.Х.* Формирование междисциплинарных связей как направление оптимизации иноязычной подготовки кадров органов внутренних дел..... 4
- Захарченко Н.В.* Роль самостоятельной работы в формировании универсальных компетенций будущего учителя химии 8
- Демчук Л.А., Зеленина И.Г., Коптелов А.В., Ларюшкин С.А., Машуков А.В.* Подходы к организации деятельности образовательных организаций по интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основных программ профессионального обучения 11
- Конonenко А.П., Недосека Л.А.* Преподавание иностранных языков в вузах с использованием онлайн-платформ 19
- Куклина Л.В., Куклин С.Я.* Аналоговый подход к исследованию биологических экосистем и экосистем образования в высшей школе..... 22
- Петрищев В.И., Грасс Т.П., Широбоков С.Н.* Применение симуляционного метода для реализации профессиональной социализации обучающихся в США во время пандемии 26
- Сунь Давэй.* Актуальные проблемы высшего образования в России и пути их решения..... 30
- Яковлева Г.В., Скрипова Н.Е., Сваталова Т.А.* Линии преемственности в системе воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста..... 33

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Альханов Н.М.* Принципы эффективного формирования социальной компетентности будущих бакалавров юриспруденции 37
- Хотина Г.К., Анамова Р.Р.* Применение метода графического построения сечения детали в обучении студентов инженерных специальностей 42
- Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г.* Субъект диалога культур: педагогический аспект 49
- Ибрагимов Ю.М.* Возможности социально-проектной деятельности для формирования у будущих бакалавров социальной работы педагогической культуры 53
- Лушников Т.В.* Мотивация сельских детей к дополнительному образованию 59

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Хабудуаси М.* Специфика обучения китайских студентов национально-маркированной лексики русского языка 65
- Грамм Д.В., Кузнецова С.В.* Социальные сервисы как средство организации контроля успеваемости студентов..... 69

Учредитель: Компания «КноРус»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.09.2021 Цена свободная

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Апарина Ю.И.</i> Формирование профессиональной идентичности учителя при переходе в педагогическую сферу деятельности	73
<i>Бузуева Ю.С., Карнаухова Е.Е.</i> Эволюция категории «профессиональная коммуникация» в педагогических исследованиях.....	76
<i>Дмитроченко Т.В.</i> Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе подготовки в вузе	81
<i>Веслогузова М.В., Хадиуллина Р.Р., Закиева Р.Р., Шириева Е.Н.</i> Целостность процесса профессионального образования	87
<i>Пань Вэйцяо.</i> Образовательная политика КНР в системе подготовки будущих учителей русского языка.....	90
<i>Семенцов А.Ф.</i> Подходы к созданию педагогических условий организации и руководства самостоятельной работой курсантов	95
<i>Тун Ин.</i> Досуговая деятельность в профессиональном развитии студентов.....	101
<i>Турчина Ж.Е., Нор О.В., Бакшеев А.И., Ноздрин Д.А., Андренко О.В.</i> Актуальные вопросы подготовки студентов медицинских вузов к общению с пациентами с ограниченными физическими возможностями.....	104
<i>Уманец И.Ф., Остапенко А.Б.</i> Оптимизация методов обучения иноязычному социально-корректному высказыванию.....	108
<i>Устюжанина А.В.</i> Формирование умений планирования согласно ФГОС в системе СПО.....	111
<i>Цеханович Д.Б.</i> Универсальная педагогическая система современного педагогического вуза: ее виды и направления развития	114
<i>Савин А.П., Чёрный С.П.</i> Педагогическое стимулирование самовоспитания профессиональной ответственности курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС	120
ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	
<i>Годунова Е.В.</i> Префиксация как способ образования юридических терминов в английском языке	124

<i>Берёза А.О., Магомедов А.Г.</i> Стилеметрические аспекты субмодальных психосемантических полей глагола в авторском лексиконе	127
<i>Гребенникова И.А., Глебенко Л.Ю., Каллаур В.С.</i> Роль концепта «вторичной языковой личности» в процессе аккультурации	133
<i>Каличкина Т.И.</i> Языковые средства выражения иронии в современном российском политическом дискурсе.....	137
<i>Никитина Е.В., Липина А.А., Козлова М.А., Фролова К.Э., Калиничева О.В.</i> Развитие продуктивных навыков у студентов с высоким уровнем владения английским языком для участия в деловых переговорах при подготовке к Кембриджским экзаменам по бизнес английскому языку	142
<i>Поталова М.А.</i> Мотив одиночества в рок-поэзии Светланы Сургановой	149
<i>Чжао Мэн.</i> Рождение оперы в Китае: периодизация процесса, стилевые особенности	155
<i>Липина А.А.</i> Экспериментальный подход в обучении английскому для увеличения вовлеченности изучающих английский язык: драма	161
<i>Юрченко Е.Д.</i> Многоканальность и мультикодность как отличительные особенности аудиовизуального перевода	164

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Чинаряна Е.О., Васютина Е.С., Смагин А.А., Чижикина В.В., Ильин В.А.</i> Опекунство и попечительство над детьми	171
<i>Ярлова Т.В., Калинин В.В.</i> Смысло-жизненные ориентации студентов и их взаимосвязь с ценностями.....	175
<i>Моисеев В.В., Карелина Е.А., Кирова И.В., Комарова О.А.</i> Научно-исследовательская работа студентов в Российской Федерации	181
<i>Рожнова Е.П.</i> Проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан из стран Средней Азии к российской образовательной среде в довузовский период обучения	186
<i>Мамедова Л.В.</i> Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ДПЦ средствами музыкотерапии.....	191

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Bikbulatova G.H.</i> Formation of interdisciplinary relations as a direction of optimization of foreign language training of personnel of internal affairs bodies.....	4
<i>Zakharchenko N.V.</i> The role of independent work in the formation of universal competencies of a future chemistry teacher.....	8
<i>Demchuk L.A., Zelenina I.G., Koptelov A.V., Laryushkin S.A., Mashukov A.V.</i> Approaches to organizing the activities of educational organizations to integrate the main educational program of secondary general education and the main vocational training programs.....	11
<i>Kononenko A.P., Nedoseka L.A.</i> Teaching foreign languages in universities using online platforms.....	19
<i>Kuklina L.V., Kuklin S. Ya.</i> An analog approach to the study of biological and educational ecosystems in higher education.....	22
<i>Petrishchev V.I., Grass T.P., Shirobokov S.N.</i> Application of the simulation method for the implementation of professional socialization of students in the United States during a pandemic.....	26
<i>Sun Dawei.</i> Current problems of higher education in Russia and ways to solve them.....	30
<i>Yakovleva G.V., Skripova N.E., Svatolova T.A.</i> Lines of succession in the system of education of children of preschool and primary school age.....	33

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Alkhanov N.M.</i> The principles of effective formation of social competence among future bachelors of law.....	37
<i>Khotina G.K., Anamova R.R.</i> Application of the method of graphical construction of a section of a part in teaching engineering students.....	42
<i>Zemlinskaia T.E., Fersman N.G.</i> Subject of cultural dialogue: pedagogical issue.....	49
<i>Ibragimov Yu.M.</i> Possibilities of social project activities for the formation of pedagogical culture among future bachelors of social work.....	53
<i>Lushnikova T.V.</i> Motivating rural children to pursue additional education.....	59

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Hubudouaxi M.</i> Peculiarities of teaching Chinese students the words with national and cultural implications at the lessons of Russian language.....	65
<i>Gramma D.V., Kuznetsova S.V.</i> Social services as a means of organizing students' achievement control.....	69

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Aparina Yu.I.</i> Formation of the teacher's professional identity during the transition to the pedagogical sphere of activity.....	73
<i>Buzueva Yu.S., Karnauhova E.E.</i> Evolution of the category "professional communication" in pedagogical research.....	76
<i>Dmitrochenko T.V.</i> Formation of professional subject future teachers in the process of preparation at the university.....	81
<i>Vesloguzova M.V., Khadiullina R.R., Zakieva R.R., Shirieva E.N.</i> Integrity of the professional education process.....	87
<i>Pan Weiqiao.</i> The educational policy of the people's republic of China in the system of training future teachers of the Russian language.....	90

<i>Sementsov A.F.</i> Approaches to the creation of pedagogical conditions for the organization and management of independent work of cadets.....	95
<i>Tong Ying.</i> Leisure activities in the professional development of students.....	101
<i>Turchina Zh.E., Nor O.V., Baksheev A.I., Nozdrin D.A., Andrenko O.V.</i> Topical issues of preparing medical university students to communicate with patients with disabilities.....	104
<i>Umanets I.F., Ostapenko A.B.</i> Optimization of educational methods in training a foreign language socially correct statement.....	108
<i>Ustyuzhanina A.V.</i> Formation of planning skills according to the Federal State Educational Standard in the system of secondary vocational education.....	111
<i>Tsekhanovich D.B.</i> Universal pedagogical system of modern pedagogical university: its types and directions of development.....	114
<i>Savin A.P., Cherny S.P.</i> Pedagogical stimulation of self-education of professional responsibility of cadets of Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia.....	120

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Godunova E.V.</i> Prefixation as a Method of English Legal Terms Formation.....	124
<i>Beryozva A.O., Magomedov A.G.</i> Stylometric aspects of submodal psychosemantic fields of the verb in the author's lexicon.....	127
<i>Grebennikova I.A., Glebenko L. Ju., Kallaur V.S.</i> The Role of the Concept of "Secondary Linguistic Personality" in the Process of Acculturation.....	133
<i>Kalichkina T.I.</i> Linguistic means of expressing irony in modern Russian political discourse.....	137
<i>Nikitina E.V., Lipina A.A., Kozlova M.A., Frolova K.E., Kalinicheva O.V.</i> Helping high-level learners to develop speaking skills in business meetings based on Cambridge Business English exams.....	142
<i>Potapova M.A.</i> Motive of solitude in rock poetry of Svetlana Surganova.....	149
<i>Zhao Meng.</i> The birth of opera in China: periodization of the process, style features.....	155
<i>Lipina A.A.</i> An experimental approach in English Language teaching to increase English language learner engagement: drama.....	161
<i>Yurchenko E.D.</i> Multi-channel and multicode as distinctive features of audiovisual translation.....	164

DISCUSSION TOPICS

<i>Tchinaryan E.O., Vasiutina E.S., Smagin A.A., Chizhikova V.V., Iljin V.A.</i> Custody and guardianship of children.....	171
<i>Yarovova T.V., Kalinkina V.V.</i> Students' purpose-in-life and its relation with values.....	175
<i>Moiseev V.V., Karelina E.A., Kirova I.V., Komarova O.A.</i> Research work of students in the Russian Federation.....	181
<i>Rozhnova E.P.</i> Problems of socio-cultural adaptation of foreign citizens from central Asian countries to the Russian educational environment in the pre-university period of study.....	186
<i>Mamedova L.V.</i> Development of the emotional sphere of elder preschool children with ICP with music therapy.....	191

Формирование междисциплинарных связей как направление оптимизации иноязычной подготовки кадров органов внутренних дел

Бикбулатова Гузель Ханифовна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России
E-mail: g.bikbulatova@azelux.ru

В статье рассматриваются вопросы использования междисциплинарных связей со специальными и общеобразовательными дисциплинами, являющихся наиболее важными принципами иноязычной подготовки кадров органов внутренних дел. На основании анализа составляющих современных стандартов обучения в ВУЗах органов МВД показана необходимость их соблюдения в части овладения иноязычной коммуникации, что в итоге позволяет стать значимым элементом профессиональных компетентности.

В заключении работы показано, что комплексное применение междисциплинарного подхода в педагогическом процессе позволяет сформировать устойчивые связи между категориями различных профессиональных дисциплин, что позволяет не только существенно повысить результативность обучения, но и сформировать целостные профессиональные компетенции, учитывающие современные требования к уровню подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, специальные и общеобразовательные дисциплины, подготовка кадров органов внутренних дел, реализация образовательного процесса, компетентностный подход, междисциплинарный подход.

В настоящее время методика преподавания иностранных языков в непрофильных вузах претерпевает значительные изменения в связи с тем, что вопросы оптимизации иноязычной подготовки обучающихся непрофильных образовательных организаций требуют корректировки и обновления. Необходимо подчеркнуть, что вопросы оптимизации иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел являются одними из наиболее актуальных. Сегодня на рынке труда наблюдается значительное увеличение спроса на специалистов со знанием иностранных языков, требования к владению которыми варьируются и могут зависеть от множества факторов, но, которые ни в коем случае, не отменяют всех перспектив, которые открываются перед работником, обладающим иноязычной компетентностью. [8]

Свободное профессиональное общение на иностранном языке позволяет специалисту, выпускнику высшего учебного заведения, быть не только конкурентоспособным, но и профессионально мобильным участником интенсивно развивающихся международных отношений.

Сегодня, как никогда ранее, мы можем наблюдать повышенный интерес к изучению терминологии различных сфер деятельности иностранных языков, особенно, необходимо отметить терминологию права. Юридическая сфера деятельности сегодня – это одна из наиболее востребованных сфер международной коммуникации. Все мы понимаем насколько важен профессионально верный перевод юридических текстов и верное осмысление терминов, которые столь необходимы для обеспечения максимальной точности юридических документов, которые необходимы для избежания споров и недопонимания. Известно, что язык права имеет много особенностей, которые могут вызвать недопонимание и вопросы у некомпетентных в этой отрасли науки специалистов. Не редки случаи, когда даже высококвалифицированные специалисты, работая с англоязычным текстом не могут разобраться в тонкостях уголовного и гражданского права, что может привести к серьезным ошибкам и неточностям перевода. Не секрет, что сегодня в юридической практике можно столкнуться со множеством примеров, когда неверное осмысление или неверное толкование того или иного юридического термина может привести к искажению смысла переводимой информации [9].

В качестве примера можно рассмотреть ряд слов *offence, felony, law violation, misdemeanor, lawbreaking*, которые переводятся как «правонарушение». Но специалисту, работающему с этими терминами, необходимо быть очень внимательным, так как несмотря на то, что все эти слова имеют одно значение в тексте они могут различаться, то есть иметь специфический оттенок значения и, соответственно, переводиться по-разному. Поэтому в целях верной передачи информации необходимо осмыслить существенную разницу в значении этих слов, так как само понятие «правонарушение», как известно, имеет достаточно широкий диапазон значений, отражающих как культурологический аспект, так и специфику правовых систем разных государств, что, в конечном счёте, и определяет контекстуальный перевод данного понятия.

В данном контексте вполне логично напомнить утверждение советского и российского лингвиста, доктора филологических наук, профессора А.Д. Швейцера о языке законов. По его мнению, «Язык законов требует, прежде всего, точности и невозможности каких-либо кривотолков». Александр Давыдович Швейцер известен в нашей стране как лингвист-американист, педагог и практический переводчик с английского языка, являющийся одним из основоположников советской теории перевода и создателей школы переводчиков-синхронистов. Мы полностью поддерживаем данное его высказывание о языке законов. Очень точно, конкретно и актуально по сей день!

В наше время существует множество различных методов оптимизации иноязычной подготовки и совершенствования профессионального образования обучающихся, но именно междисциплинарный подход приобретает первостепенное значение, когда мы говорим о необходимости совершенствования приобретения компетенций учащихся ВУЗов органов внутренних дел. Следовательно, в современных условиях приобретение иноязычной компетентности в неязыковом ВУЗе как приобретение компетенций устной и письменной коммуникации в рамках получаемой специальности.

К тому же, не секрет, что сегодня использование междисциплинарных связей в учебном процессе является актуальной темой исследования в современной педагогической науке. По мнению О.В. Гомелева, П.Г. Кулагин, Н.А. Лошкарёва, В.Н. Максимова «объективно заложенные внутридисциплинарные связи учебной дисциплины способствуют конкретизации требований к содержательной стороне учебного материала, таким образом способствуя интеграции языковых дисциплин с общеобразовательными, общепрофилирующими и специальными дисциплинами» [2, 3, 4].

Междисциплинарные связи при организации процесса обучения возможно формировать посредством разнообразных инструментов, к которым можно отнести:

- педагогические приемы интеграции компетенций, приобретаемых в рамках обучения различными дисциплинами;

- методы мотивации к самостоятельной деятельности в части расширения и закрепления междисциплинарных связей.

Интеграция знаний и тематика изучаемых смежных дисциплин, которые связаны с профессиональной подготовкой, зачастую позволяет мотивировать на овладение иноязычной коммуникацией за счет привлечения лексики, связанной с профессиональной деятельностью, что также позволяет закрепить сформированные компетенции, полученные в рамках изучения профессиональных дисциплин. [5].

Зачастую у преподавателей иностранного языка недостаточно владеют специальными терминами, что ограничивает возможности формирования междисциплинарных связей и снижает качество подготовки будущих сотрудников органов МВД.

Необходимо подчеркнуть, что методические приёмы, которые развивают к самостоятельной деятельности в части расширения и закрепления междисциплинарных связей, имеют особую роль, так как это система познавательных отношений, которая складывается в период обучения в вузе позволяют сформировать высокий уровень подготовки обучающихся, определяет качество профессиональной деятельности.

Сегодня вопросы оптимизации иноязычной подготовки обучающихся юридических вузов посредством междисциплинарных связей общеобразовательных, общепрофилирующих и специальных дисциплин, обеспечивающих эффективное овладение иностранными языками, получили дальнейшее развитие.

В частности, А.А. Бодалев в своей работе «Личность и общение» определяет, что необходимо установить взаимосвязь обучения и будущей деятельностью [1]. Соглашаясь с данным положением, отметить, что особенно оно значимо при приобретении иноязычной компетентности.

Проведённый анализ имеющихся на сегодняшний день научно-методических источников по вопросу оптимизации иноязычной подготовки кадров внутренних дел, даёт нам возможность сделать вывод о роли межпредметного взаимодействия, являющегося дидактическим условием развития образования. В частности, в своих работах В.Н. Фёдорова определяет, что «Межпредметные связи представляют собой в содержании учебных дисциплин те диалектические взаимосвязи, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками, поэтому межпредметные связи следует рассматривать как эквивалент межнаучных» [7].

К тому же, необходимо подчеркнуть, что усиление междисциплинарных связей со специальными и общеобразовательными дисциплинами обеспечивает эффективное освоение как иноязычной, так и юридической тематики курса благодаря более четкой конкретизации полученных знаний обучающимися как по специальным, так и общеобразовательным дисциплинам. Такое вза-

имодействие способствует более эффективному изучению иностранного языка и закреплению знаний по профильным дисциплинам. Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что междисциплинарные знания, умения и навыки, получаемые обучающимися в учебном процессе, являются одним из основных педагогических условий оптимизации иноязычной подготовки будущих юристов, которые напрямую способствуют решению профессиональных задач в ситуациях иноязычного общения [3].

В данном контексте необходимо дополнить, что в целях отработки умений и навыков разговорной речи как профессиональной, так и общебытовой направленности более эффективным является применение активных форм, методов и приёмов обучения. Доказано, что чем разнообразнее лексико-грамматические упражнения, предлагаемые обучающимся в учебном процессе, тем большему количеству когнитивных стилей обучающихся, они соответствуют, вызывая живой интерес и мотивируя обучающихся к изучению иностранного языка, таким образом, снижая языковой барьер и нежелание некоторой части обучающихся изучать иностранный язык. Подобная форма обучения, помимо всего перечисленного, способствует развитию способности анализировать и обобщать учебную информацию.

К условиям активных методов обучения необходимо отнести разнообразные игровые методы, методы проблемных ситуаций и ролевых игр, ориентированные на профессиональный интерес обучающихся, то есть то, что конкретно приобщает их к выбранной профессии. Важно в данном контексте также и то, что активные методы обучения помогают обучающимся становиться участниками учебного процесса, развивая иноязычные коммуникативные умения и навыки, способствуя развитию профессионального мышления [1].

В процессе использования междисциплинарных связей в изучении иностранного языка в профессиональной сфере нельзя не остановиться на важности той роли, которую играет содержательная сторона учебной информации. С методической точки зрения именно содержательная сторона учебной информации является основополагающей при формировании учебно-познавательных умений и навыков обучающихся. Содержательная часть необходима также в процессе разработки дидактического материала к практическому занятию.

В качестве примера можно привести распротраненные правовые категории в сопоставлении их значений на латинском, английском и русском:

Латинский язык	Английский язык	Русский язык
Advocates	Advocate	Адвокат
Defend	Defense	Защита
Codex	Codex	Кодекс
Veto	Veto	Вето, запрет

В заключение необходимо подчеркнуть, что регулярное использование междисциплинарных

связей в процессе иноязычной подготовки обучающихся, позволяет сформировать умения формировать связь между положениями профессиональных дисциплин. Все это в совокупности что позволяет не только существенно повысить результативность обучения, но и сформировать целостные профессиональные компетенции, учитывающие современные требования к уровню подготовки сотрудников органов внутренних дел [8].

Проблема интеграцию в систему обучения методов формирования междисциплинарных связей в системе высшего образования МВД России определяется необходимостью ФГОС, в положениях которых определяется что выпускнику необходимо «понимать сущность, характер и взаимодействие правовых явлений, знать основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, понимать взаимосвязь дисциплин в целостной системе знаний и значение для реализации права в профессиональной деятельности».

Проведённый анализ литературы и нормативных документов по данному вопросу демонстрирует необходимость и значимость междисциплинарные связей в процессе иноязычной.

Литература

1. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
2. Гомелева О.В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений / О.В. Гомелева // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 71–73.
3. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П.Г. Кулагин. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
4. Лошкарева Н.А. О понятии и видах межпредметных связей / Н.А. Лошкарева // Советская педагогика. – 1972. – № 6. – С. 48–56.
5. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Усова А.В. Роль межпредметных связей в развитии познавательных способностей у учащихся / Межпредметные связи в преподавании основ наук в средней школе: межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1982. С. 10–20.
7. Фёдорова В.Н., Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи. – М.: Педагогика, 1972. 152 с.
8. Павленко, Л.В. Межпредметные связи и их значение в преподавании английского языка студентам юридического вуза. [Текст] / Л.В. Павленко // IX Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». Сборник материалов научно-практической конференции. VII СШМУ ТГПУ. – Томск. Издательство ТГПУ, 2005. – С. 102–104.
9. Швейцер, А.Д. Теория перевода: (Статус, проблемы, аспекты). / А.Д. Швейцер. – М.: МЭСИ, 1988. – 216 с.

FORMATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS AS A DIRECTION OF OPTIMIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PERSONNEL OF INTERNAL AFFAIRS BODIES

Bikbulatova G.H.

Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article deals with the use of interdisciplinary relations with special and general education disciplines, which are the most important principles of foreign language training of personnel of internal affairs bodies. Based on the analysis of the components of modern education standards in universities of the Ministry of Internal Affairs, the need to comply with them in terms of mastering foreign language communication is shown, which ultimately makes it possible to become a significant element of professional competence.

In the conclusion of the work, it is shown that the complex application of an interdisciplinary approach in the pedagogical process makes it possible to form stable links between the categories of various professional disciplines, which allows not only to significantly increase the effectiveness of training, but also to form integral professional competencies, taking into account modern requirements for the level of training of employees of internal affairs bodies.

Keywords: interdisciplinary links, special and general education disciplines, training of personnel of internal affairs bodies, organization of the educational process, professional activity, interrelation of disciplines.

References

1. Bodalev A.A. Personality and communication / A.A. Bodalev. – Moscow: International Pedagogical Academy, 1995. – p.328.
2. Gomeleva O.V. Interdisciplinary connections in the formation of communicative skills / O.V. Gomeleva // Foreign languages at school. –1987. – No. 6. – pp. 71–73.
3. Kulagin P.G. Interdisciplinary connections in the learning process / P.G. Kulagin. – M.: Prosveshchenie, 1981. – p.96.
4. Loshkareva N.A. On the concept and types of intersubject relations / N.A. Loshkareva // Soviet pedagogy. – 1972. – No. 6. – pp. 48–56.
5. Maksimova V.N. Interdisciplinary connections in the learning process / V.N. Maksimova. – M.: Prosveshchenie, 1988. – p.192.
6. Usova A.V. the Role of intersubject connections in the development of cognitive abilities of students / Interdisciplinary connections in the teaching of basic Sciences in the secondary school: mezhvuz. SB. nauch. Tr. – Chelyabinsk, 1982. C. pp.10–20.
7. Fedorov V. N., Kiryushkin D.M. Interdisciplinary connections. – M.: Pedagogy, 1972. p.152 p.
8. Pavlenko, L.V. Interdisciplinary connections and their significance in teaching English to law school students. [Text] / L.V. Pavlenko // IX All-Russian Conference of students, post-graduates and young scientists “Science and Education”. Collection of materials of the scientific and practical conference. VII SSHMU TSPU. – Tomsk. TSPU Publishing House, 2005. – pp. 102–104.
9. Schweitzer, A.D. Theory of translation: (Status, problems, aspects). / A.D. Schweitzer. – Moscow: MESI, 1988 – p. 216.

Роль самостоятельной работы в формировании универсальных компетенций будущего учителя химии

Захарченко Наталья Валентиновна,

старший преподаватель кафедры биологии и химии,
Елабужский институт, Казанский федеральный университет
E-mail: nat2862@list.ru

В статье изучается роль самостоятельной работы в создании универсальных компетенций у будущего преподавателя химии. На современном этапе недостаточно внимание уделяется коммуникации с учениками. В то же время она помогает в формировании благоприятных педагогических условий.

В общем содержании универсальных компетенций педагога с помощью профессиональной культуры общения определяется качество педагогической работы преподавателя. Также профессиональная культура общения выступает личностными качествами педагога, с помощью которых обеспечивается реализация гуманитарных ориентиров.

Также следует учитывать, что происходит изменение главной цели обучения – вместо освоения заданного объема знаний следует развивать личность и активизировать креативное мышление. Поэтому на лидирующие позиции выходит самостоятельность студентов при выполнении заданий. Поэтому вузовскими преподавателями решается задача по формированию условий и по предоставлению помощи в обеспечении самостоятельной учебной и познавательной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, УК, будущий учитель химии, педагогическая деятельность, активные методы обучения.

Согласно ряду исследований на практике все меньше используются разнообразные традиционные способы преподавания. Так, в первую очередь применяются активные методы обучения, благодаря которым обучающиеся получают возможность участвовать в учебном процессе. При этом важно, чтобы непосредственно у будущего педагога были сформированы универсальные учебные действия, на которых будет основываться профессиональную подготовку и качество воспитательного и учебного процесса, что особенно актуально для подготовки будущего учителя химии.

В соответствии с содержанием учебного предмета и особенностями организации процесса обучения студентов, возникают возможности для формирования универсальных учебных действий (УУД).

М.И. Жуковой выделен следующий перечень главных универсальных учебных действий [1]:

1. Личностные УУД складываются на занятиях по химии и помогают обучающимся выявить закономерности в рассматриваемом явлении; получить определенное представление об окружающем их мире. Личностным результатом обучения химии выступает получение конкретных знаний, формирование и последующее развитие познавательного интереса к химии в виде элемента общей культуры; уверенность в своих возможностях по познанию мира вокруг, проявления уважения к авторам технических и научных достижений и т.д.

2. Формирование регулятивных УУД через занятия по химии происходит в ходе выполнения учениками лабораторных работ, через решение разнообразных задач с различным уровнем сложности.

3. В ходе выполнения эксперимента на занятиях по химии учениками выполняется комплексная задача, предполагающая осуществление моделирования, планирования, прогнозирования, наблюдения, подбора условий выполнения отдельного эксперимента, обобщения и анализа полученных данных.

4. С помощью коммуникативных действий обеспечивается, в первую очередь, социальная компетентность и сознательная ориентация учеников на мнения иных лиц, способность выслушать и приступить к диалогу, принимать участие в групповых дискуссиях по проблемам.

Современная высшая школа предусматривает разные варианты интерпретации самостоятельной деятельности обучающихся. На взгляд И.Р. Листровой, самостоятельную работу следует рас-

смагивать в виде самостоятельной деятельности, из-за чего её необходимо изучать на примере лекционных, практических семинаров и занятий в форме процесса, когда происходит восприятие и самостоятельное освоение новых сведений обучающимися с последующим использованием в решении задач по учёбе [3].

М.К. Халимов полагает, что в ходе самостоятельной работы обучающийся не пользуется помощью преподавателя, самостоятельно выполняет анализ и обобщение сведений, делает проверку итогов и своих выводов [4].

Также есть другое мнение, по которому самостоятельная работа всегда выступает внеаудиторной деятельностью.

В соответствии с нашей позицией, самостоятельная работа включает в себя всё разнообразие самостоятельной деятельности. В ходе её осуществления происходит восприятие и осмысливание информации, отбираются и осваиваются сведения по учебному предмету. Всё это происходит в рамках аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Аудиторные занятия позволяют прослушать лекции. Также обучающиеся подготавливают конспекты, выполняют практические и лабораторные работы, обсуждают вопросы на семинарах.

Особенностью внеаудиторной работы выступает отсутствие регламентированного порядка. Это осложняет её организацию и снижает возможности контроля.

Мы считаем, что в ходе внеаудиторной деятельности осуществляется самостоятельная подготовка к семинару, лекции, практической или лабораторной работе, решаются индивидуально подобранные задачи.

По мнению И.Р. Листровой [3], в рамках самостоятельной работы формируется самостоятельность в освоении знаний. В данном случае самостоятельность состоит в том, что у студента появляется внутренняя потребность получать знания, познавательные интересы, увлеченность. Самостоятельность приобретается лишь в ходе ее воспитания. Это сопровождается появлением внутренней познавательной потребности, формированием умения рассуждать с использованием доказательств, совершенствованием мыслительных операций, формированием профессионального теоретического мышления.

Индивидуальная самостоятельная работа студентов должна рассматриваться более пристально, однако не стоит забывать и о других формах работы. Для того, чтобы в высшем педагогическом учебном заведении был подготовлен компетентный специалист, по мнению автора, необходимо обеспечить оптимальное сочетание в образовательном процессе индивидуальных, фронтальных и групповых форм деятельности в соотношении 60:20:20. Если самостоятельную работу студента удастся сделать гармоничной, то, как было выявлено в ходе эксперимента, это будет способствовать развитию креативных умений студентов, вы-

зовет у них потребность в улучшении их профессиональных навыков [2]. Таким образом, если педагог сможет оптимально организовать самостоятельную деятельность студентов, то результатом этого шага станет формирование компетентного специалиста с мобильными и глубокими познаниями, с готовностью пользоваться творческим подходом в обучении и с желанием непрерывно саморазвиваться.

За счёт разделения предлагаемого курса на отдельные модули и выставления оценок в виде некоторого числа баллов за каждое действие студента в ходе обучения можно повысить организованность самостоятельной деятельности студента.

Предусматривается видовое разнообразие выполняемой работы [2]: стандартные ответы на занятия, выполнение контрольных работ, организация семинаров, экспресс-контроль, подготовка конспекта, обзор литературных источников, решение практических и проблемных задач, организация обсуждений, подготовка и написание рефератов, изучение и рецензирование их, дискуссии о публикациях, решение креативных задач, объяснение техники и методики выполнения эксперимента, создание компьютерных приложений, аргументы при наличии альтернативного мнения, участие в конференциях, олимпиадах и т.д.

Таким образом, самостоятельность при решении задач позволяет студенту выступить со своей инициативой. Также можно без посторонней помощи дать оценку своему уровню знаний, а также развить креативность, так как в процессе подготовки обучающиеся самостоятельно принимают решения в нестандартных случаях и могут отыскать творческий способ решения задач, появляющихся в ходе преподавательской работы.

Литература

1. Жукова М.И., Звонарева Е.А., Кочергина Н.И. Формирование универсальных учебных действий по химии на основе ФГОС второго поколения // Инновационные процессы в области естественнонаучного и социально-гуманитарного образования: сборник статей Третьей международной научно-практической конференции. 2016. С. 58–60.
2. КОРТУНОВ Г.М., БОРОВСКИХ Т.А. Диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий при изучении химии // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе сборник научных статей. Главный редактор Е.Я. Аршанский. 2016. С. 73–75.
3. Листровая И.Р., Севрюкова Л.П. Использование современных образовательных технологий как эффективное средство формирования метапредметных универсальных учебных действий обучающихся по биологии, химии // Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной

деятельности образовательной организации материалы IX Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. 2016. С. 121–126.

4. Халимов, М.К. Роль самостоятельной работы в профессиональной подготовке будущих педагогов / М.К. Халимов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 4. – С. 845–846.

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES OF A FUTURE CHEMISTRY TEACHER

Zakharchenko N.V.

Kazan Federal University

The article examines the role of independent work in the creation of universal competencies in a future chemistry teacher. At the present stage, not enough attention is paid to communication with students. At the same time, it helps in the formation of a favorable pedagogical environment.

In the general content of the teacher's universal competencies, the quality of the teacher's pedagogical work is determined with the help of a professional culture of communication. Also, the professional culture of communication acts as the personal qualities of the teacher, with the help of which the implementation of humanitarian guidelines is ensured.

It should also be borne in mind that the main goal of learning is changing – instead of mastering a given amount of knowledge, one

should develop a personality and activate creative thinking. Therefore, the independence of students in completing assignments comes to the fore. Therefore, university teachers solve the problem of creating conditions and providing assistance in providing independent educational and cognitive activities.

Keywords: independent work, criminal code, future chemistry teacher, pedagogical activity, active teaching methods.

References

1. Zhukova M. I., Zvonareva E.A., Kochergina N.I. Formation of universal educational actions in chemistry on the basis of the second-generation FSES // Innovative processes in the field of natural science and socio-humanitarian education: a collection of articles of the Third International Scientific and Practical Conference. 2016. pp. 58–60.
2. Kortunov G. M., Borovskikh T. A. Diagnostics of the level of formation of universal educational actions in the study of chemistry // Actual problems of chemical education in secondary and higher schools collection of scientific articles. Editor-in-chief E. Ya. Arshansky. 2016. pp. 73–75.
3. Listrova I. R., Sevryukova L.P. The use of modern educational technologies as an effective means of forming metasubject universal educational actions of students in biology, chemistry // Psychological and pedagogical studies of the quality of education in the conditions of innovative activity of an educational organization materials of the IX All-Russian (with international participation) scientific and practical conference. Branch of the Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban. 2016. pp. 121–126.
4. Halimov, M.K. The role of independent work in the professional training of future teachers / M.K. Halimov. – Text: direct // Young scientist. – 2016. – No. 4. – pp. 845–846.

Подходы к организации деятельности образовательных организаций по интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основных программ профессионального обучения

Демчук Лариса Анатольевна,

директор МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска»
E-mail: mail@148chel.ru

Зеленина Ирина Григорьевна,

заместитель директора МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска»
E-mail: green65@mail.ru

Коптелов Алексей Викторович,

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой управления, экономики и права
E-mail: avkoptelov@rambler.ru

Ларюшкин Сергей Александрович,

старший преподаватель кафедры управления, экономики и права
E-mail: jkl.85@mail.ru

Машуков Александр Васильевич,

заведующий учебно-методическим центром непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников
E-mail: avmashukov@mail.ru

Предлагаемая статья посвящена вопросу интеграции основных образовательных программ среднего общего образования с основными программами профессионального обучения в общеобразовательных организациях. Авторами статьи дается характеристика действующего законодательства в сфере образования, позволяющего осуществлять данную деятельность по интеграции программ в общеобразовательных организациях в рамках своих компетенций. Предлагается авторская формулировка понятия интегрированная образовательная программа. Представлена краткая характеристика возможных стратегий интеграции обозначенных программ на примере сложившейся инновационной практики в Челябинской области. Подробно описана технология одного из вариантов интеграции основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения по специальности «Вожатый». Представленная технология была апробирована при интеграции программ в Многопрофильном лицее № 148 г. Челябинска.

Ключевые слова: среднее общее образование, профессиональное обучение, интеграция образовательных программ, интегрированная образовательная программа, региональная инновационная площадка, стратегии интеграции образовательных программ.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» допускает возможность освоение обучающимися одновременно нескольких образовательных программ. Некоторые из этих образовательных программ могут быть интегрированными. В частности, в контексте основных трендов современной государственной образовательной политики, обозначенных в федеральных проектах Национального проекта «Образование», актуальной становится интеграция основных образовательных программ среднего общего образования (далее – ООП СОО) и образовательных программ профессионального обучения (далее – ОППО) [5].

Сложности в правоприменительной практике по интеграции основных образовательных программ среднего общего образования (далее – ООП СОО) и образовательных программ профессионального обучения возникают уже на уровне понимания, что такое интегрированная образовательная программа, поскольку данное определение законодательно не закреплено ни на федеральном уровне, ни на уровне субъектов Российской Федерации. Несмотря на наличие у образовательных организаций широкого спектра прав и свобод, в том числе в области интеграции образовательных программ, тем не менее практика интеграции основных образовательных программ общего образования с программами профессионального обучения не имеет широкого применения. Анализ научных исследований, а также публикаций из опыта образовательных организаций подтверждают наше эмпирическое предположение о недостаточном распространении практики интеграции ООП среднего общего образования с ОППО.

В частности, в городе Москве как субъекте Российской Федерации реализуется проект «Профессиональное обучение без границ». Данный проект финансируется за счет средств бюджета города Москвы и ориентирован на освоение основных программ профессионального обучения по профессиям рабочих, должностям служащих. Трехуровневая цель проекта предполагает:

- раннюю профессиональную социализацию обучающихся в возрасте до 18 лет;
- удовлетворение потребности в профессиональном обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости);
- расширение интереса к трудовому и профессиональному обучению в условиях структурных

изменений на рынке труда, роста конкуренции, определяющих постоянную потребность экономики города Москвы в профессиональной мобильности молодежи [11].

В качестве задач проекта выделяются такие, как: предоставление возможности школьникам осуществить профессиональное самоопределение; развитие у них интереса к будущей профессии; подготовка базы для более детального и расширенного изучения выбранной специальности на уровне среднего и (или) высшего профессионального образования. Стать участниками данного проекта могут, во-первых, лица различного возраста, которые не имеют основного общего или среднего общего образования, в том числе с различными формами умственной отсталости. Во-вторых, школьники, не имеющие основного общего или среднего общего образования, при условии их обучения в 9, 10 и 11 классах на момент завершения освоения программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих [11]. Необходимо отметить, что освоение программ профессионального обучения московскими школьниками возможно в двух вариантах. Первый, когда школьники обучаются в общеобразовательной школе на уровне основного (в 9 классе) или среднего общего образования и одновременно обучаются в учреждении профессионального образования, которое реализует ОППО. Второй вариант, когда обучающиеся общеобразовательных школ одновременно посещают различные объединения (например, кружки) дополнительного образования, в которых они осваивают какой-либо модуль, что подтверждается получением сертификата. И тот и другой вариант не предполагает интеграции основных образовательных программ общего образования с основными программами профессионального обучения.

Наряду с представленным опытом города Москвы имеются публикации, представляющие достаточно широкую практику реализации основных программ профессионального обучения в рамках освоения образовательных программ среднего профессионального образования [1, 6, 13]. Имеются публикации, раскрывающие особенности организации профессионального обучения в системе дополнительного образования детей и взрослых [4, 9], в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья [8, 14]. Тем самым, проведенный краткий анализ имеющихся публикаций, в том числе в открытых источниках, размещенных в системе Интернет, мы можем констатировать не достаточную разработанность проблемы интеграции основных образовательных программ общего образования с основными программами профессионального обучения.

В контексте действующего законодательства в сфере образования интеграция различных видов программ не является обязательной. Образовательная организация самостоятельно определяет необходимость подобной интеграции. Ее объективными причинами становятся требования

по обеспечению необходимого уровня подготовки обучающихся, соответствия запросам общества и государства, а также целесообразности при формировании у школьников личностных, метапредметных и предметных результатов. В отличие от реализации программ общего образования и программ профессионального обучения по отдельности их интеграция имеет ряд преимуществ. Во-первых, интеграция способствует повышению качества образования в части профессиональной ориентации школьников, актуализации реализуемых программ с учетом уровня образования и особенностями ресурсного обеспечения образовательной организации. Во-вторых, при интеграции программ их освоение школьниками осуществляется с наименьшими ресурсными и временными затратами. В-третьих, интеграция указанных образовательных программ способствует развитию личностных качеств обучающихся (формированию личностных результатов), развивает их способность адаптироваться к профессиональной среде. В-четвертых, интегрирование образовательных программ расширяет границы информированности обучающегося о рабочих профессиях или должностях служащих, что позволяет ему сделать осознанный выбор дальнейшего не только образовательного продвижения, но и профессионального самоопределения, повышающего мотивацию к учебе и осознание ответственности за достижение результата.

В контексте выше изложенного под интегрированной образовательной программой мы будем понимать основную образовательную программу среднего общего образования, в рамках освоения которой происходит профессиональное обучение по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих.

В действующем законодательстве в сфере образования отсутствуют ограничения для интеграции образовательных программ общего образования и программ профессионального обучения по виду образовательной организации. Данная позиция позволяет образовательным организациям самостоятельно определять степень достаточности имеющихся ресурсов, целесообразность и возможность интеграции двух указанных выше программ. При этом, в соответствии с частью 7 статьи 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация несет ответственность за реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом, за качество образования выпускников, а значит, и ответственность за качество образовательной программы и должный уровень ее реализации.

В федеральном законодательстве не содержится каких-либо особых нормативных регулирований интеграции двух образовательных программ. Следовательно, при интеграции указанных программ следует учитывать те же требования, которые регулирует разработку и принятия основных образовательных программ общего образова-

ния и основных образовательных программ профессионального обучения [5].

Вместе с тем, интеграция образовательных программ требуют отдельного нормативного регулирования в самой образовательной организации. Данный вывод следует из того, что обучающийся (его законные представители) должен быть информирован как о самой возможности реализации интегрированной образовательной программы, так и об ее особенностях реализации.

В соответствии со статьями 28, 30 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», при разработке интегрированной образовательной программы образовательная организация должна урегулировать следующие вопросы [10]:

- правила приема обучающихся на освоение интегрированных программ;
- порядок организации текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся, включая порядок ликвидации академической задолженности;
- порядок организации и основания перевода с интегрированной программы на не интегрированную программу;
- порядок привлечения участников образовательных отношений к разработке интегрированной образовательной программы;
- порядок организации и проведения производственной практики, которая необходима при реализации части ОППО;
- образцы и порядок выдачи документов в части освоения обучающимися ОППО.

Урегулирование указанных вопросов, как правило, осуществляется изданием соответствующих локальных актов образовательной организации. Кроме того, в соответствии действующим законодательством образовательной организации дополнительно необходимо нормативно закрепить решение следующих вопросов:

- о согласии обучающихся на освоение интегрированной образовательной программы (при условии, если образовательная организация определила необходимость получения такого согласия);
- о возможности создания условий для обучения с учетом психофизических и возрастных особенностей обучающихся;
- об особенностях освоения интегрированной образовательной программы при условии обучения обучающихся по индивидуальному плану, в очно-заочной или заочной формах, находящихся на домашнем обучении;
- об особенностях проведения промежуточной аттестации для обучающихся, находящихся на семейной форме обучения;
- об организации трансфера обучающихся (при реализации части образовательной программы за пределами территории образовательной организации);
- о порядке зачета результатов освоения образовательной программы, реализуемой при привлечении работодателей (при наличии таких процедур в образовательной программе).

Помимо нормативного закрепления на уровне образовательной организации регламентов организации образовательного процесса и реализации интегрированных программ следует уделить внимание созданию организационно-управленческих условий, позволяющих обеспечить успешную деятельность образовательной организации по интеграции ООП среднего общего образования и ОППО.

При интеграции ООП СОО и ОППО будет разумно выполнить ряд последовательных шагов:

1. Обосновать выбор программы (программ) профессионального обучения с учетом направления развития науки, техники и технологии, а также приоритетов социально-экономического развития региона и муниципалитета.

2. Создать команду разработчиков интеграции ООП СОО И ОППО. В команду разумно включить как представителей педагогических работников, так и представителей работодателей по направлению деятельности интегрированной программы.

3. Если планируется интеграция программ общего образования с несколькими программы профессионального обучения, то разумно разработать модульную структуру таких программ, а также определить стратегию интеграции.

4. Сформировать для «команды разработчиков» современную образовательную среду для разработки проекта (проектов) интегрированных образовательных программ. Такая среда может включать в себя материально-техническое, учебно-методическое, информационное обеспечение деятельности таких команд.

5. Разработать содержание интегрированной образовательной программы.

6. Организовать курсы повышения квалификации для участников команды разработчиков, в том числе в рамках освоения проектных технологий.

В системе общего образования Челябинской области с 2018 года в рамках Государственной программы «Развитие образование Челябинской области» реализуется проект «Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования и основной программы профессионального обучения» [2, 3, 5, 7, 12, 15]. Участниками данного проекта по результатам конкурсного отбора стали общеобразовательные организации Челябинской области, получившие статус региональных инновационных площадок (далее – РИП). Десять общеобразовательных организаций организовали обучение по 13 специальностям таким, как вожатый, лесовод, овощевод, цифровой куратор, столяр, швея, портной, слесарь по ремонту автомобилей, лаборант химического анализа, плотник, оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин, кондитер, сварщик. В период 2019–2021 учебных годов деятельность данных образовательных организаций осуществлялась по нормативному закреплению регламентов разработки интегрированных образовательных программ, а также формированию организационно-управленческих условий их реализации. В рамках

данной деятельности образовательных организаций сформировалось пять стратегий к подходу интеграции ООП среднего общего образования и ОППО.

Первая стратегия предполагает освоение содержания профессионального обучения по конкретной специальности, профессии в структуре ООП среднего общего образования через реализацию элективных курсов, которые в соответствии с ФГОС среднего общего образования являются обязательными для освоения обучающимися и относятся к категории курсов по выбору.

Вторая стратегия ориентирована на разработку и реализацию элективных курсов и курсов внеурочной деятельности, являющихся обязательными структурными компонентами ООП среднего общего образования, посредством которых будет осуществляться освоение обучающимися содержания профессионального обучения по выбранным специальностям, профессиям.

Третья стратегия наряду с реализацией элективных курсов, предполагает включение содержание профессионального обучения в рабочие программы обязательных учебных предметов или учебных предметов из обязательных образовательных областей, в наибольшей степени соответствующих предметному содержанию выбранной специальности, профессии.

Четвертая стратегия интеграции содержания и планируемых результатов профессионального обучения в ООП среднего общего образования, помимо включения их в элективные курсы и учебные предметы, предполагает также введение дополнительных учебных предметов. Под дополнительными учебными предметами понимаются те предметы, которые не входят в перечень учебных предметов из обязательных предметных областей, установленных ФГОС среднего общего образования. Реальная образовательная практика показывает, что чаще всего в качестве дополнительных учебных предметов при интеграции ООП среднего общего образования и ОППО выбирается учебный предмет «Технология» [15].

Пятая стратегия интеграции ООП среднего общего образования и ОППО предполагает освоение содержания профессионального обучения по конкретной специальности, профессии через комплекс всех возможных учебных предметов, в том числе дополнительных, курсов по выбору (элективных и факультативных) и курсов внеурочной деятельности.

Представим опыт интеграции ООП среднего общего образования и ОППО по специальности «Вожатый» МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска». Свою деятельность по интеграции программ лицей выстроил в соответствии со стратегией включения планируемых результатов и содержания программы профессионального обучения посредством разработки и реализации рабочих программ обязательных учебных предметов, учебных предметов из обязательных образовательных областей, элективных

и факультативных курсов, а также курсов внеурочной деятельности.

Команда разработчиков лицея при выборе специальности «Вожатый» для профессионального обучения в своей общеобразовательной организации опиралась, прежде всего, на то, что ее освоение способствует формированию личностных качеств, которые необходимы современному человеку, таких как коммуникативная компетентность, культура общения и т.д., которые могут быть востребованы в любой профессии.

Эффективная реализация основной образовательной программы среднего общего образования, интегрированной с программами профессионального обучения, невозможна без предварительного моделирования данного процесса. Были выделены два этапа.

Первый этап предполагал разработку программы профессионального обучения и был выполнен по следующему алгоритму:

- выбор квалификации из Общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов и отбор профессиональных стандартов с определением обобщенных трудовых функций, необходимых знаний и умений с целью определения планируемых результатов профессионального обучения по профессии «20434 Вожатый»;
 - определение всех учебных дисциплин и профессиональных модулей, необходимых для реализации основных программ профессионального обучения по профессии «20434 Вожатый»;
 - определение результатов обучения по всем учебным дисциплинам профессиональной программы обучения;
 - разработка учебного плана с указанием количества часов и форм текущего контроля по каждой учебной дисциплине программы профессионального обучения. Учебный план определяет количество часов, выделенных на общепрофессиональные дисциплины, дисциплины профессионального обучения, распределение часов на теоретические и практические занятия, включает учебно-тематическое планирование и календарный учебный график;
 - разработка оценочных материалов, которые включают типовые задания для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации;
 - разработка рабочих программ учебных дисциплин, в которых определяется область применения данной дисциплины, цели и задачи изучения, количество часов, имеется тематическое планирование, информация об условиях реализации данной дисциплины, контроле и оценке результатов изучения дисциплины.
- Второй этап – разработка модели интеграции содержания общего образования и профессионального обучения. Данная модель формирова-

лась с учетом того, что организация образовательной деятельности по интегрированной программе основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся.

Она [интеграция] обеспечивает единство образовательного пространства, в котором изучение содержания учебных предметов образовательных областей ООП СОО (на базовом или углубленном уровнях) сопряжено с изучением содержания учебных дисциплин (модулей) программ профессионального обучения по профессии «Вожатый».

В процессе разработки модели были решены следующие задачи:

- соотнесены планируемые результаты профессионального обучения с планируемыми результатами освоения учащимися ООП СОО (табл. 1);

Таблица 1. Интеграция планируемых результатов реализации программы профессиональной подготовки по должности «Вожатый» (далее – ППО) и основной образовательной программы среднего общего образования (далее – ООП СОО)

ППО	ООП СОО, интегрированная с ППО
Выпускник должен знать:	
основы правоведения	Предметные результаты учебного предмета «Право»: <ul style="list-style-type: none"> – сформированность знаний об основах административного, гражданского, трудового, уголовного права; – сформированность умений применять правовые знания для оценивания конкретных правовых норм с точки зрения их соответствия законодательству Российской Федерации
психолого-педагогические особенности детей и подростков	Предметные результаты элективного курса «Психология детского и подросткового возраста»: <ul style="list-style-type: none"> – формирование представлений об индивидуальных психологических особенностях детей и подростков; – понимание закономерности психического развития и особенности их проявления у детей в учебном и воспитательном процессе в разные возрастные периоды; – понимание роли общих способностей для достижения успешности в обучении и в жизни.
теоретические основы организации различных видов деятельности и общения детей и подростков разного возраста	Предметные результаты элективного курса «Организация деятельности школьного коллектива»
основы возрастной физиологии, гигиены, первой помощи	Метапредметный результат предмета по выбору «Биология»: <ul style="list-style-type: none"> – способность выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках по отношению к живой природе, здоровью своему и окружающих, опираясь на знания об основах физиологии и гигиены

ППО	ООП СОО, интегрированная с ППО
правила по охране жизни и здоровья детей и подростков, ухода за детьми	Предметные результаты учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»: <ul style="list-style-type: none"> – основные понятия в области здорового образа жизни; – факторы здорового образа жизни; – преимущества здорового образа жизни
Выпускник должен уметь:	
планировать деятельность детского коллектива	Предметные результаты элективного курса «Организация деятельности школьного коллектива»
осуществлять воспитательные функции в процессе проведения различных видов деятельности с детьми и подростками	Предметные, метапредметные, личностные результаты элективного курса «Основы педагогики»
укреплять и охранять здоровье детей и подростков	Предметный результат учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»: <ul style="list-style-type: none"> – организовывать и проводить профилактические санитарные мероприятия в образовательном учреждении

- определены предметные области ООП СОО, которые содержат результаты освоения программ профессионального обучения, в частности «Общественные науки» и «Естественные науки» (табл. 2);
- определены предметы, в рамках которых формируются компетенции по указанным профессиям, в частности «Право» на углубленном уровне, «Естествознание» на базовом уровне (табл. 2);
- сформирован перечень элективных и факультативных курсов, курсов внеурочной деятельности, которые необходимо разработать для реализации профессионального обучения в рамках среднего общего образования «Организация деятельности школьного коллектива», «Основы педагогики», «Основы психологии», «Психология детского и подросткового возраста», «Биология», «Коллективное творческое дело» (табл. 2).

Таблица 2. Интеграция содержания программы профессиональной подготовки по должности «Вожатый» (далее – ППО) и основной образовательной программы среднего общего образования (далее – ООП СОО)

Модуль ППО	Рабочие программы ООП СОО
ОПД. 00 Общепрофессиональные дисциплины	
ОПД. 01 Нормативные правовые основы организации школьного образования (10 часов)	Право (У)
ОПД. 02 Основы школьной педагогики (35 часов)	Основы педагогики (ЭК)

Модуль ППО	Рабочие программы ООП СОО
ОПД.03 Психология детей и подростков школьного возраста (30 часов)	Основы психологии (ЭК) Психология детского и подросткового возраста (ЭК)
ДПО. 00 Дисциплины профессионального обучения	
ДПО. 01 Организация деятельности школьного коллектива	
МПК. 01.01. Физиологические основы и возрастные особенности детей и подростков (8 часов)	Естествознание (Б) Биология (ФК)
МПК 01.02. Организация совместной творческой деятельности детей и подростков (35 часов)	Организация деятельности школьного коллектива (ЭК) Курс внеурочной деятельности «Коллективное творческое дело»
МПК 01.03. Основные направления деятельности детских и молодежных общественных организаций и объединений, осуществляющих деятельность в сфере воспитания детей и молодежи (10 часов)	Право (У)
МПК 01.04. Личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослых и детей в детском коллективе (в том числе детей с ОВЗ) (10 часов)	Психология детского и подросткового возраста (ЭК)
ДПО.02 Безопасность жизнедеятельности	
МПК. 02.01 Санитарные нормы и требования к организации жизнедеятельности детей школьного возраста (6 часов)	Основы безопасности жизнедеятельности (Б)
МПК 02.02 Обеспечение санитарного состояния помещений и оборудования (4 часа)	
МПК 02.03 Особенности детского травматизма и его предупреждение. Оказание первой помощи (6 часов)	
Учебно-производственная практика (50 часов)	Индивидуальный проект (ЭК)

Примечание: У – углубленный уровень; Б – базовый уровень; ЭК – элективный курс; ФК – факультативный курс

Проведенная деятельность по интеграции планируемых результатов и содержания ООП СОО и ОППО позволила решить задачи по разработке организационно-управленческих, программно-методических и измерительных материалов, необходимых для реализации интегрированной программы по сопровождению деятельности, направленной на развитие потенциала обучающихся, формирование компетенций конкурентоспособных выпускников, востребованных на современном рынке труда. В частности, технологических карт учебных занятий по учебным предметам, курсам по выбору, курсам внеурочной деятельности, комплектов оценочных средств, комплексов дидактических материалов.

В заключении отметим, что реализация ОППО на уровне среднего общего образования посред-

ством интеграции образовательных программ позволяет, с одной стороны, аккумулировать ресурсы как образовательных организаций, так и обучающихся и их родителей (законных представителей). С другой стороны, способствуют формированию и достижению планируемых личностных результатов обучающихся не только в области профессионального самоопределения, но и необходимых и востребованных при социализации в современном обществе. Данный вывод подтверждает представленный опыт и промежуточные результаты инновационной деятельности общеобразовательных организаций Челябинской области.

Литература

1. Астахов С.И. Реализация программы «Профессиональное обучение без границ» как путь профессиональной подготовки обучающихся, склонных к проявлению асоциального поведения // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. В 3 частях. – 2018. – С. 80–83.
2. Баландина Е.А. Совершенствование воспитательной деятельности через интеграцию профессионального обучения в школе // Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей Международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, Сентябрь 2020). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 84–87.
3. Демчук Л.А., Зеленина И.Г. Интеграция основной образовательной программы среднего общего образования с основными программами профессионального обучения как средство профессиональной ориентации старшеклассников // Colloquium-journal. –2020. – № 9–5 (61). – С. 35–38.
4. Дрозденко И.Г., Кобрин Л.М. Теоретико-методологические основы разработки программ профессионального обучения в мультицентре социальной и трудовой интеграции // Вопросы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: Материалы международной научно-практической конференции. / Отв. ред. Л.М. Кобрин. – 2017. – С. 33–39.
5. Ильина А.В., Коптелов А.В., Ларюшкин С.А., Машуков А.В., Солодкова М.И. Нормативные основания организации профессионального обучения в общеобразовательной организации // Методист. – 2019. – № 4 – С. 8–13.
6. Касторных Л.М., Чобану Л.А. Применение профессиональных стандартов в профессиональном обучении // Развитие науки и техники: механизм выбора и реализации приоритетов: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 35–38.
7. Коржова Н.Б., Вебер Е.Д., Скрипова Н.Е. Новые инструменты профориентации школьни-

ков на профессии в сфере лесного хозяйства. Методические рекомендации для руководителей и педагогов общеобразовательных организаций – Челябинск, 2019.

8. Крочкина М.Н. Профессиональное обучение инвалидов по программам дополнительного профессионального образования: Форум санаторно-курортной и туристской сферы: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. / Ответственный редактор М.Н. Крочкина. – 2017. – С. 183–187.
9. Махлеева Л.В. Организация профессионального обучения, как одно из направлений профориентационной работы старших школьников в условиях дополнительного образования // Проблемы Науки. – 2016. – № 6 (48). [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-professionalnogo-obucheniya-kak-odno-iz-napravleniy-proforientatsionnoy-raboty-starshih-shkolnikov-v-usloviyah> (дата обращения: 03.05.2020).
10. Методические рекомендации для педагогических работников образовательных организаций по реализации Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / Т.А. Данельченко, А.В. Ильина и др. – Челябинск: ЧИППКРО, 2013. – 74 с.
11. Профессиональное обучение без границ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.spo.mosmetod.ru/borderless> (дата обращения: 30.04.2020)
12. Рудакова А.А., Зайцева А.С. Особенности совершенствования внутренней системы оценки качества образования в условиях реализации основной образовательной программы среднего общего образования интегрированной с образовательной программой профессионального обучения // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 96–105
13. Сосновская Ю.Н. Реализация программ профессионального обучения в рамках освоения образовательных программ среднего профессионального образования // Финансово-экономические проблемы и перспективы развития российской экономики на современном этапе: труды Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 209–216.
14. Топоровский В.П. Механизмы интеграции в ходе профессионального обучения лиц с ОВЗ на основе адаптированных образовательных программ // Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе: Сборник статей XXI Международной научно-практической конференции. / Научные редакторы О.В. Ковальчук, А.Е. Марон, В.И. Реброва. – 2018. – С. 125–130.
15. Черемичин И.Г. Основная образовательная программа, интегрированная с основной про-

граммой профессионального обучения Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей Международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, Ноябрь 2020). – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 83–85.

APPROACHES TO ORGANIZING THE ACTIVITIES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO INTEGRATE THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAM OF SECONDARY GENERAL EDUCATION AND THE MAIN VOCATIONAL TRAINING PROGRAMS

Demchuk L.A., Zelenina I.G., Koptelov A.V., Laryushkin S.A., Mashukov A.V.
Multidisciplinary Lyceum № 148 of Chelyabinsk

The proposed article is devoted to the issue of integration of basic educational programs of secondary general education with basic programs of vocational training in general educational organizations. The authors characterize the current legislation in the field of education, which allows to carry out these activities to integrate programs in general educational organizations within their competence. Offers the author's formulation of the concept of an integrated educational program. A brief description of possible strategies for the integration of these programs on the example of existing innovative practices in the Chelyabinsk region is presented. The technology of one of the variants of integration of the basic educational program of secondary general education and the basic program of vocational training in the specialty "Camp counselor" is described in detail. The presented technology has been tested during the integration of programs in Multidisciplinary Lyceum № 148 of Chelyabinsk.

Keywords: secondary general education, vocational training, integration of educational programs, integrated educational program, regional innovation platform, strategies for integrating educational programs.

References

1. Astakhov S.I. Implementation of the program "Professional training without borders" as a way of professional training of students prone to the manifestation of asocial behavior//Science and innovation in the 21st century: topical issues, discoveries and achievements: a collection of articles of the XI International Scientific and Practical Conference. In 3 parts. – 2018. – pp. 80–83.
2. Balandina E.A. Improving educational activities through the integration of vocational training in school//Problems of educational quality management: a collection of selected articles of the International Scientific and Methodological Conference (St. Petersburg, September 2020). – St. Petersburg: State Research Institute "National Development," 2020. – pp. 84–87.
3. Demchuk L.A., Zelenina I.G. Integration of the main educational program of secondary general education with the main vocational training programs as a means of vocational orientation of high school students//Colloquium-journal. –2020. – № 9–5 (61). – pp. 35–38.
4. Drozdenko I.G., Kobrina L.M. Theoretical and methodological foundations for the development of vocational training programs in the multicenter of social and labor integration//Issues of professional education of persons with disabilities and disabilities: Materials of the international scientific and practical conference./Otv. ed. L.M. Kobrin. – 2017. – pp. 33–39.
5. Ilyina A.V., Koptelov A.V., Laryushkin S.A., Mashukov A.V., Solodkova M.I. Normative grounds for organizing vocational training in a general education organization//Methodist. – 2019. – NO. 4 – pp. 8–13.
6. Kastorny L.M., Chobanu L.A. Application of professional standards in vocational training//Development of science and technology: the mechanism for choosing and implementing priorities: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. – 2018. – pp. 35–38.
7. Corgova N.B., Weber E.D., Skripova N.E. New tools for career guidance for schoolchildren on professions in the field of forestry. Methodological recommendations for leaders and teachers of general education organizations – Chelyabinsk, 2019.

8. Krochkina M.N. Vocational training of disabled persons in additional vocational education programs: Forsyth of the sanatorium-resort and tourist sphere: Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation./ Executive editor M.N. Kurochkina. – 2017. – pp. 183–187.
9. Makhleeva L.V. Organization of vocational training as one of the directions of career guidance work of senior schoolchildren in the conditions of additional education//Problems of Science. – 2016. – № 6 (48). [Electronic Resource] – Access Mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-professionalnogo-obucheniya-kak-odno-iz-napravleniy-proforientatsionnoy-raboty-starshih-shkolnikov-v-usloviyah> (Case Date: 03.05.2020).
10. Methodological recommendations for pedagogical workers of educational organizations on the implementation of the Federal Law of 29.12.2012 No. 273 “On Education in the Russian Federation”/T. A. Danelchenko, A.V. Ilyina and others – Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2013. – 74 pages.
11. Vocational training without borders [Electronic resource] – Access mode: <https://www.spo.mosmetod.ru/borderless> (date of application: 30.04.2020)
12. Rudakova A.A., Zaitseva A.S. Features of improving the internal system for assessing the quality of education in the context of the implementation of the main educational program of secondary general education integrated with the educational program of vocational training//Pedagogy and education. – 2020. – № 4. – pp. 96–105
13. Sosnovskaya Yu.N. Implementation of vocational training programs as part of the development of educational programs of secondary vocational education//Financial and economic problems and prospects for the development of the Russian economy at the present stage: works of the All-Russian Scientific and Practical Conference. – 2019. – pp. 209–216.
14. Toporovsky V.P. Mechanisms of integration in the course of professional training of persons with HIA based on adapted educational programs//Personality. Society. Education. Continuing education as a factor in the development of personality in modern society: Collection of articles of the XXI International Scientific and Practical Conference./Scientific editors O.V. Kovalchuk, A.E. Maron, V.I. Rebrova. – 2018. – pp. 125–130.
15. Cheremitsin I.G. The main educational program, integrated with the main professional training program Problems of education quality management: a collection of selected articles of the International Scientific and Methodological Conference (St. Petersburg, November 2020). – St. Petersburg: State Research Institute “National Development,” 2020. – pp. 83–85.

Преподавание иностранных языков в вузах с использованием онлайн-платформ

Кононенко Анна Павловна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения
E-mail: kononenkosap1@mail.ru

Недосека Людмила Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов Южного федерального университета
E-mail: nedoseka@mail.ru

В исследовании исследуются возможности онлайн-платформ электронного обучения, таких как MS Teams, BigBlueButton, Zoom и Ростовский государственный транспортный университет (онлайн-университет), которые имеют одинаковый контент и функциональные характеристики для обучения иностранным языкам и поддержки процесса обучения. С развитием дистанционных технологий и появлением онлайн-платформ целью учителей является организация учебного процесса с использованием онлайн-платформ электронного обучения в качестве дополнительного инструмента для различных целей. Кроме того, существуют ограничения, связанные с методами измерения эффективности онлайн-обучения, поскольку это дает возможность для непрерывного обучения и профессионального совершенствования. Развитие новых платформ электронного обучения позволяет адаптировать учебный процесс. В статье рассматривается использование наиболее подходящих платформ MS Teams, BigBlueButton, Zoom и «Ростовский государственный транспортный онлайн-университет» для реализации учебного процесса по обучению иностранным языкам и формированию необходимых компетенций. Описаны возможности и ограничения использования в учебном процессе. Авторы подчеркивают актуальность достижения максимального удобства различных онлайн-платформ электронного обучения. Авторы предлагают возможное использование дистанционного обучения как дополнительного образовательного ресурса для изучения иностранного языка.

Ключевые слова: учебный процесс; электронное обучение; MS Teams; BigBlueButton; Zoom; «Ростовский государственный университет путей сообщения (онлайн-университет)»; образовательная платформа; технологии.

Основной целью использования онлайн-платформ электронного обучения, таких как MS Teams, BigBlueButton, Zoom является организация учебного процесса с использованием онлайн-платформ как для технических, так и для гуманитарных наук, которые имеют инструменты для создания онлайн-классов, лекций и семинаров. Средний уровень подготовки на онлайн-платформах минимален, и этого достаточно для решения социальных и коммуникативных задач в различных сферах социальной, культурной и учебной деятельности, а также научной деятельности в Интернете [1]. В учебных заведениях накоплен опыт проведения обучения иностранного языка в дистанционном формате, который раскрыл различные возможности использования учебных материалов с использованием разрешенных в стране программ [2].

Учебные заведения используют дистанционные технологии в педагогическом процессе обучения иностранным языкам. Многие студенты сегодня являются профессиональными пользователями и выбирают эту форму обучения как возможность получить или улучшить знания иностранного языка. Авторы подчеркивают важность объединения профессиональных и творческих способностей для получения нового яркого образовательного процесса через экран, поскольку это всего лишь другой способ формирования знаний и умений обучающегося при изучении иностранного языка [3]. Некоторые исследователи пытались описать процесс с использованием такой формы обучения [4–8], в то время как авторы пытаются поддержать использование таких онлайн-платформ в качестве эффективного ресурса для предоставления и выбора различных учебных материалов на иностранном языке. Объектом исследования являются онлайн-платформы и их функции [9]. Методология исследования основана на методе сравнения функций онлайн-платформ и их применения в образовательном процессе изучения иностранных языков (табл. 1).

Уникальным приложением является «Ростовский государственный университет путей сообщения (онлайн-университет)», который предоставляет больше функций для основного и дополнительного обучения и преподавания иностранных языков, в нем формируются необходимые учебные материалы, тесты, книги и различные онлайн-приложения. Целью системы является управление обучением. «Ростовский государственный университет путей сообщения (онлайн-университет)» – это современное программное обеспечение, по-

звляющее организовать учебный процесс в сети Интернет, обеспечивающий полный цикл дистанционного или смешанного обучения. Преподавательский состав имеет возможность улучшать знания различными способами и для разных целей, и студенты могут выбрать наиболее подходящий учебный курс иностранного языка с онлайн-материалами, такими как лекции и необходимые книги, а в конце обучения пройти тест и получить результаты с подробным описанием. Во время учебы или работы в Интернете используются минимальные требования к компьютерным знаниям и навыкам, поскольку эти онлайн-платформы и их контент настолько понятно созданы, то каждый может легко им пользоваться. Процесс преподавания иностранного языка построен с учетом всех современных требований к формированию коммуникативной компетенции. В результате изучения учебного материала у студента формируются необходимые компетенции в соответствии с профессиональным уровнем языка. То, как студенты изучают иностранный язык онлайн, не является особенным или сложным, студенты осваивают знания естественным образом, а онлайн-платформа помогает развить культуру мышления, способность обобщать анализ, воспринимать информацию, понимать постановку цели и выбор способов ее достижения.

Таблица 1. Основные функции электронного обучения онлайн-платформ

Онлайн-платформы	Функции электронного обучения
MS Teams	Teams предоставляет полностью оборудованное хранилище документов, чат и среду для онлайн-встреч. Команды – это ответ Microsoft на такие программы, как Slack или Google Hangouts. Если вам когда-либо приходилось участвовать в командном проекте на работе, вы полностью понимаете необходимость такого инструмента. Каждая программа предназначена для совместной работы и имеет несколько отличающийся набор функций, некоторые из которых могут вам понадобиться, а некоторые нет. Microsoft Teams – это ваш новый лучший друг для групповой работы.
Zoom	Это видеоконференцсвязь, используемая компаниями и университетами для удаленного общения. Сервис похож на таких конкурентов, как Google Hangout и Skype. Его основные функции включают возможность общаться в чате и звонить отдельным контактам, а также планировать встречи для будущих событий.
BigBlue-Button	К его сеансу пользователи присоединяются либо в качестве зрителя, либо модератора. Зритель (студент) может общаться в чате, отправлять / получать аудио и видео, отвечать и отображать эмоции. Они также могут рисовать на доске (с разрешения докладчика) и присоединяться к комнате для обсуждения.

Для получения необходимых навыков и компетенций с использованием учебных материалов

в процессе изучения иностранного языка, был предложен следующий план занятий: вместо обычных номеров комнат в расписание каждого урока добавляются ссылки на вебинар в MS Teams, BigBlueButton и Zoom приложения; преподаватели и студенты определенной группы переходят по этой ссылке и попадают на конференцию с возможностями аудио-видео взаимодействия, где происходит процесс обучения. Microsoft Teams стала наиболее подходящей платформой для предоставления учебных материалов и формирования необходимых компетенций. И преподаватель, и студенты могут разговаривать, видеть друг друга и обмениваться необходимым текстом, картинками и файлами в приложении чата. В процессе обучения студенты приобрели и развили собственные навыки: выражения своих мыслей и мнений в межличностном и деловом общении на иностранном языке; извлечение необходимой информации из исходного текста на иностранном языке по проблемам знакомой тематики. Zoom дает те же возможности, но главное отличие – это доступ в Интернет. Эта онлайн-платформа имеет ограничения по времени и не удобна для учебного процесса.

Преподавание иностранного языка с использованием онлайн-платформ, таких как MS Teams, BigBlueButton, Zoom выявило преимущества и недостатки. К преимуществам можно отнести трудоемкость, ранее затрачиваемую на проезд, возможность просматривать запись урока, обучение и преподавание в комфортной учебной среде. Среди недостатков следует выделить отсутствие прямого общения и сложность, возникающая с интернет трафиком и ограничением по времени. В онлайн-платформах электронного обучения используются камеры, которые постоянно включаются во время рабочего процесса для регулирования и контроля поведения всех участников процесса обучения, что является неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Следовательно, преподавание иностранного языка онлайн со своими достоинствами и недостатками стало обычным явлением для студентов и преподавателей в современном мире.

Литература

1. Исаева Т.Е. Проблема функциональной устойчивости компетенций обучающихся вузов // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 2. С. 59–61.
2. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 412 с.
3. Колесниченко А.Н. Особенности использования мультимедийных технологий в обучении иностранному языку в вузе // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. 17-й междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО РГУПС, 2020. С. 215–220.

4. Кононенко А.П. К вопросу об участии студентов неязыковых специальностей в различных онлайн-конкурсах, квестах и олимпиадах как эффективном ресурсе и инструменте мотивации изучения иностранных языков // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. 17-й междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО РГУПС, 2020. С. 242–246.
5. Кононенко А.П., Маруневич О.В. Сопоставление стоимости университетского образования и прожиточного минимума в ряде стран мира // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 8. С. 68–74.
6. Котляренко Ю.Ю., Симонова О.Б. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 75–83.
7. Одарюк И.В., Котляренко Ю.Ю. Использование lapbook-технологии в организации академического и профессионального взаимодействия с обучающимися технического вуза на иностранном языке // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 266–269.
8. Современные цифровые и информационно-коммуникационные технологии формирования универсальных компетенций обучающихся университета в процессе преподавания иностранных языков: коллективная монография / Т.Е. Исаева, О.Н. Бессарабова, А.Н. Колесниченко и др. Ростов-на-Дону, 2020, 232 с.
9. Тоцкая И.В. Компьютерно-опосредованная коммуникация: технологические, социокультурные и лингвистические особенности в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 67–74.
10. Шефиева Э.Ш. Использование Интернет-сервисов в дистанционном обучении, в том числе иностранным языкам, в условиях пандемии коронавируса // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. 17-й междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО РГУПС, 2020. С. 398–402.

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN UNIVERSITIES USING ONLINE PLATFORMS

Kononenko A.P., Nedoseka L.A.

Rostov State Transport University, Southern Federal University

The research paper describes online e-learning platforms such as MS Teams, BigBlueButton, Zoom, and “Rostov State Transport University (online university)”, which have the same content and functional characteristics for teaching foreign languages and supporting the learning process. With the development of distance technolo-

gies and the emergence of online platforms, the teachers` aim is to organize the educational process using online e-learning platforms as an additional tool for various purposes. In addition, many questions arise related to methods of measuring the effectiveness of online learning, since this provides an opportunity for continuous learning and professional improvement. The development of new e-learning platforms makes it possible to choose the best for specific purposes, such as educational, financial, political, social, labor and others. The paper discusses the use of the most suitable platforms MS Teams, BigBlueButton, Zoom and Rostov State Transport Online University for the implementation of the educational process in teaching foreign languages and mastering the necessary competencies. The pros and cons of their use in the educational process are described. The authors emphasize the relevance of achieving the maximum convenience of various online e-learning platforms. The authors suggest a possible use of distance learning as an additional educational resource for learning a foreign language.

Keywords: educational process; e-learning; MS Teams; BigBlueButton; Zoom; “Rostov State Transport University (online university)”; educational platform; technology.

References

1. Isaeva T.E. The problem of functional stability of the competences of students in universities // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2017, No. 2, pp. 59–61.
2. Isaeva T.E. Pedagogical culture of the teacher as a condition and indicator of the quality of the educational process in higher education: dis. ... Dr. ped. sciences. Rostov-on-Don, 2003, 412 p.
3. Kolesnichenko A.N. Features of the use of multimedia technologies in teaching a foreign language at a university // Higher school teacher in the XXI century: tr. 17th Intern. Scientific-practical conf. Rostov-on-Don: RGUPS, 2020, pp. 215–220.
4. Kononenko A.P. On the question of the participation of students of non-linguistic specialties in various online contests, quests and olympiads as an effective resource and tool for motivating the study of foreign languages // Higher school teacher in the XXI century: tr. 17th Intern. Scientific-practical conf. Rostov-on-Don: RGUPS, 2020, pp. 242–246.
5. Kononenko A.P. Marunovich O.V. Comparison of the cost of university education and the living wage in a number of countries of the world // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2016, No. 8, pp. 68–74.
6. Kotlyarenko Yu. Yu., Simonova O.B. E-learning or distance learning (empirical research on the example of a foreign language) // Kazan Pedagogical Journal. 2020, No. 3 (140), pp. 75–83.
7. Odaryuk IV, Kotlyarenko Yu. Yu. The use of lapbook technology in the organization of academic and professional interaction with students of a technical university in a foreign language // Samara Scientific Bulletin. 2020, Vol. 9, No. 2 (31), pp. 266–269.
8. Modern digital and information and communication technologies for the formation of universal competencies of university students in the process of teaching foreign languages: collective monograph / T.E. Isaeva, O.N. Bessarabova, A.N. Kolesnichenko et al. Rostov-on-Don, 2020, 232 p.
9. Totskaya I.V. Computer-mediated communication: technological, socio-cultural and linguistic features in teaching foreign languages // Modern pedagogical education. 2021, No. 2, pp. 67–74.
10. Shefieva E. Sh. The use of Internet services in distance learning, including foreign languages, in the context of the coronavirus pandemic // Higher school teacher in the XXI century: tr. 17th Intern. Scientific-practical conf. Rostov-on-Don: RGUPS, 2020, pp. 398–402.

Аналоговый подход к исследованию биологических экосистем и экосистем образования в высшей школе

Куклина Людмила Владимировна,

к.п.н., заместитель директора Института гостиничного бизнеса и туризма РУДН
E-mail: kuklina-lv@rudn.ru

Куклин Сергей Яковлевич,

старший преподаватель Института гостиничного бизнеса и туризма РУДН
E-mail: kuklin-sya@rudn.ru

Статья посвящена актуальным исследованиям современных авторов в области биологических и социальных экосистем, в частности экосистемы образования. В ней рассматриваются сравнительные характеристики, сходство и различия таких экосистем, проводится аналогия между закономерностями и свойствами их функционирования. Анализируются различные концептуальные подходы, понятийный аппарат, модели развития, позволяющие разработать стратегические и тактические цели продвижения образовательных экосистем по аналогии с природными экосистемами.

Особое место отводится изменениям (инновациям), синергетическому подходу, сетевому характеру взаимодействия внутри как биологических экосистем, так и экосистем образования, рассматриваются факторы, обеспечивающие их устойчивость, самоорганизацию, саморегулирование, саморазвитие.

Материалы статьи могут быть использованы для инновационного конструирования образовательных экосистем в образовательных организациях высшего образования.

Ключевые слова: экосистемный подход, образовательная экосистема, биологическая экосистема, биоценоз, экосистема инноваций, система образования.

Экосистема – это базовое понятие экологии. Экосистема, как правило, состоит из растений, животных, грибов, микроорганизмов, которые в процессе жизнедеятельности взаимодействуют между собой и средой их обитания. Набор видов живых организмов в такой системе относительно постоянный и это сообщество представляет собой единый организм, функционирующий за счет многочисленных связей. В биологии такое сообщество называется биоценозом. А так как живые организмы проживают на определенном пространстве, которое носит название среды обитания, обмениваются энергией, то вместе они составляют уже более сложную по структуре системную модель – экосистему. Оболочка Земли, заселенная живыми организмами, называется биосфера и представляет собой экосистему самого высокого ранга.

Понятие «экосистема» было введено английским ботаником А. Тенсли (1871–1955). В современной науке исследователями представлен целый ряд интерпретаций данного понятия. Но все они в качестве основных свойств экосистемы отмечают взаимосвязь живых и неживых компонентов между собой в условиях обмена потоками вещества и энергии [7].

Следует подчеркнуть закономерный характер взаимодействия компонентов природной экосистемы в процессе ее функционирования. Например, для экосистемы характерны следующие особые признаки:

- экосистема состоит из живых и неживых компонентов;
- внутри экосистемы реализуется полный цикл от создания органического вещества до разложения его на неорганические;
- экосистема устойчива в течение длительного времени;
- простые экосистемы входят в состав более сложных;
- элементы экосистемы иерархически соподчиняются друг другу;
- в экосистеме между живыми и неживыми компонентами происходит обмен вещества и энергии.

Трендом современности можно считать распространение экосистемного подхода на все сферы общества. Не исключением в данном случае является образование. Провести аналогию между природной экосистемой и системой образования не сложно. Она также представляет собой некий биоценоз живых компонентов (педагоги, студенты, исследователи, стартаперы, сисадмины, руководители) и среды обитания (университе-

ты, школы, колледжи, учреждения дополнительного образования). В рамках образовательной экосистемы осуществляется полный цикл (учебный год, уровень образования). Данная система сохраняет относительную устойчивость, более простые элементы системы входят в более сложную организованную (группа студентов, факультет, университет, региональное объединение вузов, министерство образования), что определяет иерархическую цепочку соподчинения. Также между элементами образовательной системы происходит обмен энергией (информацией).

Несмотря на такое очевидное сходство, различия, между тем как организована и функционирует природная экосистема и современная система образования огромны. Поэтому экосистемный подход к образованию в последнее время становится необходимостью, основным вектором его развития.

П.О. Лукша рассматривает во взаимосвязи три понятия, указывая на логическую связь между ними. Под экосистемой автор понимает систему разнообразных элементов, которые взаимосвязаны и взаимозависимы друг от друга, но при этом занимают общее пространство возможностей. Образование он трактует как различные технологические процессы, которые поддерживают личное и коллективное обучение и развитие в течение всей жизни человека. Два этих понятия объединяет образовательная экосистема как сеть образовательных/учебных пространств, которые предлагают разнообразный образовательный опыт индивидуальным или коллективным обучающимся на протяжении всего жизненного цикла обучения [5].

Б.В. Олейников и С.А. Подлесный также проводят аналогию между природными экосистемами и экосистемой обучения в системе высшего образования: «экосистема – это биологическая система, состоящая из сообщества живых организмов (биоценоз), среды их обитания (биотоп), системы связей, осуществляющей обмен веществом и энергией между ними». Авторы подчеркивают, что живые организмы в такой экосистеме обязательно взаимодействуют с другими объектами в окружающей их среде. Выстраивая аналогию с системой высшего образования, где в качестве объектов выступают студенты, преподаватели, администраторы, библиотекари, родители, исследователи акцентируют свое внимание на том, что данные объекты не только взаимодействуют друг с другом, но и с определенной средой высшей школы, которая состоит из инновационных продуктов, технологий, методик обучения и других элементов экосистемы обучения [8].

Также по аналогии с биологическими экосистемами такие авторы как О.Е. Пермьяков, Е.А. Китин в образовательной экосистеме выделяют два типа саморегуляции: «резистентная – способность сохранять структуру и функции при негативном внешнем воздействии и упругая – способность восстанавливать структуру и функции при утра-

те части компонентов экосистемы». В качестве аналогичного примера резистентности и упругости экосистемы высшей школы можно привести массовый переход образовательных организаций на дистанционный формат обучения из-за пандемии COVID-19, чем они продемонстрировали стабильность и устойчивость. Также данные исследователи считают, что экосистема представляет собой «сложную самоорганизующуюся, саморегулирующуюся, саморазвивающуюся, открытую организацию с управлением и трансформацией входных и выходных потоков: участников (абитуриентов, выпускников, преподавателей, работодателей и пр.), ресурсов и продуктов (образовательных программ, курсов, технологий, ноу-хау, компетенций и пр.)» [9].

Такие авторы как А.А. Ниязова, Ю.М. Гибадулина в своих публикациях особое внимание уделили законам функционирования природных экосистем:

1. Закон необходимого разнообразия. Разнообразие видов сообществ, входящих в экосистему, обеспечивает ее устойчивость.
2. Закон развития экосистем. Максимальная стабильность и сохранение разнообразия обеспечивается только в условиях развития экосистемы в режиме постоянной смены одних сообществ другими и изменений пространственной и трофической структуры.
3. Закон экспоненциального роста популяции. Рост численности любой популяции может замедляться из-за нехватки ресурсов и неблагоприятных внешних условий.
4. Закон Либиха-Шелфорда. Живые организмы имеют разные границы устойчивости по отношению к различным факторам, воздействующим на них.
5. Закон конкурентного исключения. Два вида, занимающие одну экологическую нишу, не могут устойчиво сосуществовать на одной территории долго, побеждает вид с более высокой толерантностью.
6. Принцип Ле-Шателье – Брауна. В природной среде в экосистеме самопроизвольно устанавливается подвижное равновесие, благодаря которому она сохраняет свое стабильное состояние [7].

Комментируя данные законы применительно к построению экосистемы образования очевидно, что их несоблюдение может стать серьезным барьером и не позволит реализовать экосистемный подход к реорганизации и организации образовательного процесса в полной мере.

Например, университетское сообщество, состоящее только из обязательных элементов (руководство, студенты, преподаватели) не способно перестроить обучение в рамках экосистемного подхода. Как в природном сообществе необходимо включить в систему новые элементы (родители, работодатели, специалисты по организации дистанционного обучения, стартаперы, волонтеры, активисты из числа молодежных и професси-

ональных организаций, творческие коллективы), то есть обеспечить разнообразие.

Сохранить это разнообразие и гарантировать стабильность системы можно в только условиях постоянного ее изменения, обновления, смены одних сообществ другими. Если не соблюдать этот закон, образовательная экосистема в лучшем случае уйдет в режим функционирования, а не развития, в худшем – разрушится. Рост численности элементов образовательной экосистемы может быть осуществлен только в благоприятных условиях, при условии достаточности ресурсов (кадровых, материальных, организационных).

Границы устойчивости экосистемы образования определяются различными по масштабности факторами. Важно вовремя обратить внимание на те факторы, которые могут стать лимитирующими и уделить их развитию особое внимание. Обеспечение внутри системы условий для честной, как в природе, конкуренции не менее важное условие устойчивости системы. Также как в биологической экосистеме равновесие в экосистеме образования должно быть подвижным, так как в условиях ее функционирования, а лучше развития, постоянно меняются компоненты и организационно выстраивается новое взаимодействие между ними. И все это происходит в условиях постоянного изменения внутренней и внешней среды образовательной экосистемы.

Известный советский и российский физико-географ Ю.К. Ефремов в своих исследованиях выделял несколько особенных свойств природных экосистем: эмерджентность (наличие отдельных свойств системы, которых нет у ее отдельных элементов), биоразнообразие (устойчивость экосистемы находится в прямой зависимости от ее разнообразия), динамичность (устойчивость и самосохранение системы), неравновесность системы (при условии открытости), саморегуляция (противостояние изменениям и сохранение равновесия). Таким образом, по его мнению, любая экосистема представляет собой открытую, динамичную и неравновесную экосистему. [7].

Это перекликается с уже сделанными ранее выводами. Но следует обратить внимание на такое свойство экосистемы как эмерджентность. Очень часто в образовании мы можем дать развернутую характеристику какому-то конкретному университету, не имея представления о качествах отдельных его студентов. К данному свойству в образовательной среде очень близки такие понятия, как репутация образовательной организации, психологический климат учебного заведения, достижения и рейтинги университетов. Формированию таких многомерных качественных характеристик в экосистеме образования следует уделять особое внимание. Также важно обеспечить открытость образовательной экосистемы по аналогии с биологической.

С.Н. Махновец, О.А. Попова считают, что особое значение в современной науке приобрел синергетический подход. Авторы подчеркивают, что

наиболее сложной с точки зрения синергетики является система «человек, общество и природа», как самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система. Авторы уверены, что педагогическая наука не может оставить это без внимания. Данные исследователи также утверждают, что в рамках экосистемного подхода «сущность человека становится триединой: биологической социальной и духовной, и необходимость учета законов, закономерностей и принципов экологии во всех науках становится очевидной» [6].

С.И. Богданов, В.В. Тимченко выделяют в качестве перспективной «экосистемную модель, которая ориентирована на разнообразие, гибкость и междисциплинарность в предоставлении актуального контента, применение наиболее подходящих образовательных технологий, а также использование природосообразных механизмов саморегуляции и саморазвития, аналогичных тем, которые существуют в живой природе» [1].

При этом В.В. Тимченко подчеркивает, что за счет природосообразных механизмов саморегуляции и саморазвития, образовательная экосистема может продемонстрировать большую результативность и эффективность по сравнению с традиционными иерархическими моделями [10].

Д.О. Королева, Т.О. Науширванов, Т.Е. Хавенсон, А.А. Андреева обращают внимание на то, что любая экологическая система не является чем-то линейным – она состоит из множества связей, которые поддерживают ее жизнеспособность. Основой функционирования любой экосистемы является «сохранение существующего баланса и поддержка текущего жизнеобеспечения». Но только элементарного поддержания функционирования недостаточно, важно ее развитие через появление и распространение инноваций [4,11].

Сетевой характер образовательной экосистемы инноваций выделяют Л.Г. Каранатова, А.Ю. Кулев, которые считают, что «инновационная экосистема является сетевым сообществом, члены которого комбинируют свои ресурсы на взаимовыгодных условиях для достижения инновационного результата». По мнению авторов такая экосистема может быть представлена особыми организациями, которые способны знания и технологии трансформировать в инновационную продукцию в рамках сетевого взаимодействия при условии их сопряжения с определенными целями и ценностями [2,3].

Таким образом, становится понятным, что при построении образовательной экосистемы следует учитывать законы, принципы и свойства экосистем, формирующихся в природных условиях. Они могут послужить некоторым прообразом, аналогом для определения стратегических и тактических целей реорганизации и развития современной системы образования, для которой экосистемный подход может послужить основным вектором продвижения.

Однако следует учесть, что экосистемы в природе формируются в течение миллионов лет,

а развитие современного образования не может быть столь длительным. Оно требует стремительных, креативных, инновационных изменений, которые, тем не менее, должны быть природосообразными и экологически благоприятными.

Литература

1. Богданов С. И., Тимченко В.В. Экосистемная модель развития образования в цифровой экономике. Сборник научных статей по материалам XVII Международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики», Санкт-Петербург, ноябрь, 2019.
2. Каранатова Л. Г., Кулев А.Ю. Современные подходы к формированию инновационных экосистем в условиях становления экономики знаний. *Управленческое консультирование*. 2015. № 12.
3. Каранатова Л. Г., Кулев А.Ю. Трансформация экосистемы дополнительного профессионального образования под влиянием инновационных технологий // *Управленческое консультирование*. 2020. № 12. С. 120–129.
4. Королева Д. О., Хавенсон Т.Е., Андреева А.А. Ландшафт образовательных инноваций: содержание и структура // *Факты образования*. № 5 (14). М.: НИУ ВШЭ, 2017.
5. Лукша П. О. «Экосистемный переход»: будущее инновационно-образовательных систем. Сколково. 2018.
6. Махновец С. Н., Попова О.А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни. *Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология*. 2017. № 4. С. 141–149.
7. Ниязова А. А., Гибадуллина Ю.М. Экосистемный подход как один из эффективных факторов социального развития детей // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2018. № 1 (52). С. 58–64.
8. Олейников Б. В., Подлесный С.А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // *Знание. Понимание. Умение*. 2013. № 4. С. 84–91.
9. Пермьяков О. Е., Китин Е.А. Методология стратегического планирования развития образовательных экосистем // *Управленческое консультирование*. 2020. № 11. С. 119–129.
10. Тимченко В.В. Создание инновационных образовательных экосистем для регионального развития. Сборник научных статей по материалам XVII Международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики», Санкт-Петербург, ноябрь, 2019.
11. Хавенсон Т. Е., Королева Д.О., Лукина А.А. Актеры образовательных инноваций: ценности и мотивация // *Факты образования*. № 6 (21). М.: НИУ ВШЭ, 2018.

AN ANALOG APPROACH TO THE STUDY OF BIOLOGICAL AND EDUCATIONAL ECOSYSTEMS IN HIGHER EDUCATION

Kuklina L.V., Kuklin S. Ya.
RUDN

The article is devoted to the current research by contemporary authors in the field of biological and social ecosystems, in particular the ecosystem of education. It examines the comparative characteristics, similarities, and differences of such ecosystems, draws an analogy between the patterns and properties of their functioning. The authors analyze various conceptual approaches, conceptual apparatus, development models which make possible to develop strategic and tactical directions for promoting educational ecosystems by analogy with natural ecosystems.

A special attention is given to innovative and synergistic approach within the nature networks and its interaction both with the biological and educational ecosystems. Article also aims at identifying the main factors that ensure its sustainability, self-organization, self-regulation, and self-development.

The materials of the article can be used to design innovative and effective tools for the support and development of educational ecosystems approach in the higher education institutions.

Keywords: ecosystem approach, educational ecosystem, biological ecosystem, biocenosis, ecosystem of innovations, education system.

References

1. Bogdanov S. I., Timchenko V.V. Ecosystem model of education development in the digital economy. Collection of scientific articles based on the materials of the XVII International Scientific and Practical Conference “Management of the XXI century: education in the era of the digital economy”, St. Petersburg, November, 2019.
2. Karanatova LG, Kulev A. Yu. Modern approaches to the formation of innovative ecosystems in the context of the formation of the knowledge economy. *Management consulting*. 2015. No. 12.
3. Karanatova LG, Kulev A. Yu. Transformation of the ecosystem of additional professional education under the influence of innovative technologies // *Management consulting*. 2020. No. 12. P. 120–129.
4. Koroleva DO, Havenson TE, Andreeva AA Landscape of educational innovations: content and structure // *Facts of education*. No. 5 (14). Moscow: NRU HSE, 2017.
5. Luksha P. O. “Ecosystem transition”: the future of innovation and educational systems. Сколково. 2018.
6. Makhnovets SN, Popova OA The new ecosystem of education as a system-forming vector of the quality of life. *TvSU Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology*. 2017. No. 4. S. 141–149.
7. Niyazova AA, Gibadullina Yu.M. Ecosystem approach as one of the effective factors of social development of children // *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*. 2018. No. 1 (52). S. 58–64.
8. Oleinikov BV, Podlesnyy SA About the concept of “learning ecosystem” and directions of development of informatization of education // *Knowledge. Understanding. Skill*. 2013. No. 4. P. 84–91.
9. Permyakov OE, Kitin EA Methodology of strategic planning for the development of educational ecosystems // *Management consulting*. 2020. No. 11. P. 119–129.
10. Timchenko V.V. Creation of innovative educational ecosystems for regional development. Collection of scientific articles based on the materials of the XVII International Scientific and Practical Conference “Management of the XXI century: education in the era of the digital economy”, St. Petersburg, November, 2019.
11. Khavenson TE, Koroleva DO, Lukina AA Actors of educational innovations: values and motivation // *Facts of education*. No. 6 (21). М.: NRU HSE, 2018.

Применение симуляционного метода для реализации профессиональной социализации обучающихся в США во время пандемии

Петрищев Владимир Иннокентьевич,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Языковой подготовки» № 7 Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации
E-mail: vpetrishchev2019@mail.ru

Грасс Татьяна Петровна,

доктор педагогических наук, доцент кафедры «Экономика» № 17 Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации
E-mail: tpggrass@mail.ru

Широбоков Сергей Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет
E-mail: sshirob@yahoo.com

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональной социализацией обучающихся в США. Авторы анализируют систему профессионального образования, которая реализовывалась до 90-х годов прошлого века в США. Среди основных недостатков данной программы они выделяют главную-это стигматизация обучающихся. Авторы дают подробную характеристику модернизированной программе «Карьерного и технического образования», пришедшей на смену старой программе. Авторы показывают, как США минимизировали последствия негативного воздействия пандемии COVID-19, негативно повлиявшие на систему профессионального образования в связи с карантином и изоляцией, разработав и применив модель «Имитационного рабочего места, которая доказала свою эффективность. Она может иметь важное не только теоретическое, но и практическое значение для других стран в условиях изоляции. Материалы статьи могут быть полезными отечественным исследователям в области профессионального образования.

В заключении авторы утверждают, что опыт развития профессиональной социализации в средних школах США в XXI веке имеет свою специфику, обусловленную национальной культурой, традициями, социально-экономическими условиями.

Ключевые слова: профессиональная социализация, программа «Карьерного и технического образования/Career and technical education-CTE, обучающийся, симуляционный метод.

Вопросы профессиональной подготовки старшеклассников всегда имели особую актуальность, выступая в качестве приоритетного направления государственной образовательной политики в любой стране, формируя у подрастающих поколений профессионально важные навыки и умения на основе личностных качеств и жизненных ценностей.

В Соединенных Штатах Америки система профессиональной социализации до 1990 года основывалась на старой системе профессионального образования (TVET-Technical and vocational education and training/Техническое и профессиональное образование и обучение), которая не имела успеха у обучающихся в общеобразовательных организациях, что приводило к растущей безработицы среди выпускников школ, требовалось ее кардинальное обновление.

Проводя анализ основных причин, которые не способствовали популярности старой системы профессионального образования школьников (TVET-Technical and vocational education and training/Техническое и профессиональное образование и обучение), мы выявили следующее.

1. У старой системы профессионального образования не было связи с рынком труда, что не способствовало реальной мотивации обучающихся и их вовлеченности в получения рабочих специальностей.

2. Приобретение рабочей профессии, в то время, когда в США было распространено мнение о примате высшего образования для успешной адаптации к рынку труда не позволяло всем выпускникам школ по разным причинам поступать в колледж, а рабочие профессии, по мнению обществу, получали лишь неспособные к обучению.

Однако, реально в колледж могли поступить чуть более 65–70% выпускников школ. Что оставалось делать 35–30% выпускникам школы, которые не имели никакой квалификации, были отчуждены от рынка труда и не могли устроиться даже на неквалифицированную работу. Как правило, рабочие специальности приобретались, в основном, детьми из низких социально-экономических слоев населения и мигрантов. Другими словами, подобная профессиональная подготовка обучающихся не являлась успешным инструментом социализации молодежи.

3. Не был сформирован механизм партнерского взаимодействия школ и предприятий.

Для решения данной проблемы были предприняты меры, чтобы «вернуть» в школу полноценную и эффективную систему профессионального и технического образования

В 90-х годах XX века появляется модернизированная программа профессиональной подготовки обучающихся, которая приобрела новое название и содержание «Career and Technical Education-СТЕ/Карьерное и техническое образование». Карьерное, его еще называют профессиональное и техническое образование (СТЕ) обеспечивает путь к успеху обучающихся и предлагает каждому из них возможность персонализировать свое образование на основе своих карьерных интересов и уникальных потребностей в обучении.

Инициаторы модернизации системы профессионального образования спланировали интеграцию академических предметов в систему профессионально-технического образования и создали педагогическую модель обучения (под названием «Новое призвание»), позволяющую выпускнику школы сделать самостоятельный выбор: либо работать по приобретенной профессии, либо поступать в колледж. Практический опыт обучения по программе СТЕ, понравился многим обучающимся, поскольку он сосредотачивает внимание на критическом мышлении, новых технологиях, применении обучения к реальным задачам, которые актуальны для всех академических предметных областей.

В отличие от предыдущей программы профессионального обучения, которая преследовала цель дать только какую-то одну рабочую квалификацию обучающемуся, целью СТЕ является сложная задача не только позволить выбрать от одной до 3, а то 4 или 5 рабочих профессий с последующей сдачей экзамена на сертификат, но и успешно сдать академические экзамены. Такой подход позволяет этой программе готовить обучающихся как для поступления в колледж, так и для работы на производстве. Данная программа построена на основе 16 кластеров, т.е. специализированных профессиональных направлений: сельское хозяйство, продукты питания и природные ресурсы, архитектура и строительство, искусство, аудио / видео технологии и коммуникации, управление бизнесом и администрирование, образование и обучение, финансы, правительство и государственное управление, наука о здоровье, гостиничный бизнес и туризм, сферы услуг, информационные технологии, право, общественная безопасность, исправительные учреждения и безопасность, производство, маркетинг, наука, технологии, инженерия и математика, транспорт, распределение и логистика

На протяжении ряда лет ведутся научные исследования по выявлению влияния новой профессиональной программы на академические и профессиональные достижения обучающихся. Так, исследование, проведенное Tomas Fordham Institute, по вопросу улучшения успеваемости обучающихся в старших классах, свидетельствует о том, что те обучающиеся, которые выбрали для себя 2 или 3 профессиональных направлений по конкретной профессии, добивались значительно лучших результатов по сравнению со сверстни-

ками, которые не принимали участие в программе СТЕ. Более того, у этих школьников оказалось больше шансов окончить школу, быть трудоустроенным и получать зарплату выше средней [8].

Ш. Догерти, занимаясь исследованием проблемы новой программы «Карьера и техническое образование» в школах Массачусетса и Нью-Йорка наряду с другими учеными М. Лорен, Дж. Робинсон и др., высоко оценили участие обучающихся в данной программе. Они считают, что участие в программе СТЕ способствовало более высокой вероятности окончания средней школы вовремя, продолжения обучения в средней школе до ее окончания и получения признанного в промышленности сертификата по избранной специальности [4].

Исследования С. Келли и Г. Прайс доказали, что обучающиеся также получают психологическую поддержку от успеха и вовлеченности в программу СТЕ. Другими словами, участие обучающихся в этой программе способствует повышению их эффективности не только в образовании, но и рынке труда [6].

Схема обучения по программе СТЕ включает в себя следующее. Обучающиеся, которые принимают участие в данной программе часть своего дня проводят в школе, изучая академические дисциплины, такие как историю, физику, математику и прочее, а вторую половину дня проводят в техническом центре карьеры (или, например, на строительной площадке, если они выбрали специальность строительство, или в какой-то конкретной фирме, специализирующейся на каком-то виде специальности).

Тем не менее, несмотря на особую значимость феномен профессиональная социализация до сих пор не имеет однозначного толкования.

Д. Бринкерхоф, Л. Уайт, С. Ортега и Р. Вайтс рассматривают профессиональную социализацию как процесс, через который должны пройти люди, желающие освоить определенную профессию [2].

Дж. Вегер считает, что профессиональная социализация очень похожа на «путешествие, ведущее к переходу от маргинального к полноценному участию в профессиональном сообществе» [10].

В. Моор, полагает, что в рамках профессий социализация включает «приобретение необходимых знаний и навыков, а также осознания профессиональной идентичности и интернализации профессиональных норм, типичных для полностью квалифицированного практикующего специалиста [7].

В целом, мы согласны с мнением вышеупомянутых исследователей, тем не менее, на наш взгляд профессиональная социализация больше представляет двойственное явление. С одной стороны, это постепенный, но сложный процесс интеграции в профессиональную среду избранной профессии для получения профессиональных навыков и выполнения профессионально-значимых видов деятельности. С другой, она представляет собой развитие надпрофессиональных навыков

и умений (soft skills), направленных на решение профессионально-трудовых задач, которые повышают эффективность работы и взаимодействие с другими людьми.

Р. Мертон, Реаде Г., Кендалл справедливо отмечают, что процессы профессиональной социализации включают в себя как непосредственное изучение технических знаний и навыков, так и «косвенное обучение, при котором установки, ценности и модели поведения приобретаются как побочные продукты без контакта с инструкторами и сверстниками» [9], что, как мы видим, происходит на самом деле в школе при реализации этой программы онлайн.

Дж. Броуди, Дж. Джин и Дж. Уэзерс рассматривают профессиональную социализацию как процесс развития ролевого самосознания с ценностями, нормами и символами, которые могут охватывать многие организации в пределах или в нескольких областях. Этот тип социализации способствует приобретению навыков, знаний и установок, необходимых для выполнения обязанностей этой роли [3].

В 2020 году пандемия, связанная с Covid-19, охватила практически весь мир и стало причиной страха, тревог и паники, приведшая к кардинальному изменению в привычном укладе всей жизни людей и систем. В этих условиях, связанных с пандемией, педагоги стали искать новые пути поиска педагогической модели обучения школьников профессии, которая могла бы помочь отрабатывать практические приемы и навыки дистанционно [5].

В этой связи определенный интерес для отечественной практики может представлять опыт США в реализации профессиональной социализации особенно в условиях пандемии, который способствует конкурентоспособности обучающихся на глобальном рынке труда.

Первые модели «Имитационного рабочего места» появились в штатах некоторых образовательных организациях еще за 7 лет до пандемии, что позволило в 2020 году реализовывать педагогический процесс, не потеряв качество обучения в системе СТЕ, поскольку весь процесс обучения был переведен на онлайн [1].

В одной образовательной организации была создана виртуальная больничная палата в качестве обучающего места работы с реалистичным роботизированным пациентом, находящимся на больничной койке. В палате имелся комплект оборудования и все рабочие коммуникации. На таком смоделированном рабочем месте обучающиеся-медсестры и медбратья проходили виртуальную практику реагирования на состояние здоровья пациента-манекена, наблюдая за симптомами сердечного приступа, стараясь предотвратить повторный сердечный приступ. Такая виртуальная практика позволяет обучающему внимательно слушать преподавателя-медика и видеть на мониторе все манипуляции, связанные с диагностикой, проведением лабораторных исследований и даже демонстрации вскрытия имитации трупа с по-

мощью особой программы. Подобное медицинское оборудование позволяет разрабатывать различные сценарии.

Смоделированные рабочие места превращают классы СТЕ в рабочую среду, которая погружает обучающего виртуально в реальные рабочие места для развития своих профессиональных навыков для последующего трудоустройства.

На основе анализа научной литературы, инициатив и проектов нами было выявлено, что совершенствование профессиональных навыков всегда рассматривалось американцами как путь к успеху и профессиональному продвижению[1].

В заключении отметим, что опыт развития профессиональной социализации в средних школах США в XXI веке имеет свою специфику, обусловленную национальной культурой, традициями, социально-экономическими условиями. При всех сложностях внедрения цифровизации в образование все же видно, что администрация США принимает меры по реорганизации, развитию профессионально-технического образования и повышению квалификации выпускников школ, что способствует экономическому развитию этой страны и снижению уровня безработицы молодежи. Практическое использование модели «Имитационного рабочего места, разработанной в США, может иметь важное не только теоретическое, но и практическое значение для других стран в условиях остроты пандемии COVID-19.

Литература

1. Петрищев В.И., Грасс Т.П., Машуков М.А. Влияние цифровых технологий на конкурентоспособность и профессиональное образование обучающихся в США и Сингапуре № 1 / 2021. С.93–98.
2. Brinkerhoff D., White L., Ortega S., Weitz R. Essentials of sociology. 9th ed. Canada: Cengage Learning; 2014. 71 p.
3. Brody J., Vissa J., & Weathers John School Leader Professional Socialization // Journal of Research on Leadership Education. – 2010. – Vol. 5, No. 14. – P. 6.
4. Dougherty Sh. The Effect of Career and Technical Education on Human Capital Accumulation: Causal Evidence from Massachusetts /Education Finance and Policy v.13, issue 2, March 1.2018.
5. Hayhurst Chris How Do Teachers Make Hands-On Classes Work Online? With Tech and Innovation. – URL: edtechmagazine.com (дата обращения: 7.09.2021).
6. Kelly S., Price H. Vocational education: A clear slate for disengaged students /Social Science Research 2009.38 4. P. 810–825.
7. Moore, W.E. The professions: Roles and rules. New York, NY: Russell Sage Foundation. 1970. P.71.
8. Petrilli M., Shaw D. How career and technical education in high school improves student outcomes/ Tomas Fordham Institute. 4.08. 2016.

9. The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education / ed. Merton R., Reader G., Kendall P. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957. – 360 p.
10. Wenger J. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. UK: Cambridge University Press; 1991.

APPLICATION OF THE SIMULATION METHOD FOR THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS IN THE UNITED STATES DURING A PANDEMIC

Petrishchev V.I., Grass T.P., Shirobov S.N.

Saint Petersburg State University of Civil Aviation; Omsk State Pedagogical University

The article discusses issues related to the professional socialization of students in the United States. The authors analyze the vocational education system, which was implemented until the 90s of the last century in the United States. Among the main shortcomings of this program, they single out the main one is the stigmatization of students. The authors give a detailed description of the modernized program "Career and technical education", which replaced the old program. The authors show how the United States has minimized the negative impacts of the COVID-19 pandemic negatively affecting the vocational education system due to quarantine and isolation by developing and applying a Simulated Workplace model that has proven to be effective. It can have important not only theoretical, but also practical significance for other countries in isolation. The materials of the article can be useful for domestic researchers in the field of vocational education.

In conclusion, the authors argue that the experience of developing professional socialization in secondary schools in the United States

in the 21st century has its own specifics, due to national culture, traditions, socio-economic conditions.

Keywords: professional socialization, the program "Career and technical education-CTE, high school student, simulation method.

References

1. Petrishchev V.I., Grass T.P., Mashukov M.A. Influence of digital technologies on the competitiveness and professional education of students in the USA and Singapore № 1, 2021. P. 93–98.
2. Brinkerhoff D.B, White L.K, Ortega S.T, Weitz R. Essentials of sociology. 9th ed. Canada: Cengage Learning; 2014. 71 p.
3. Brody J., Vissa J., & Weathers John School Leader Professional Socialization // Journal of Research on Leadership Education. – 2010. – Vol. 5, no. 14. – P. 6.
4. Dougherty Sh. The Effect of Career and Technical Education on Human Capital Accumulation: Causal Evidence from Massachusetts /Education Finance and Policy V.13, issue 2, March 1.2018.
5. Hayhurst Ch. How Do Teachers Make Hands-On Classes Work Online? With Tech and Innovation. – URL: edtechmagazine.com (дата обращения: 7.09.2021)
6. Kelly S., Price H. Vocational education: A clear slate for disengaged students / Social Science Research 38 4, 2009.P. 810–825
7. Moore, W.E. The professions: Roles and rules. New York, NY: Russell Sage Foundation.1970. P. 71.
8. Petrilli M., Shaw D. How career and technical education in high school improves student outcomes/ Tomas Fordham Institute.4.08. 2016.
9. The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education / ed. Merton R., Reader G., Kendall P. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957. – 360 p.
10. Wenger J. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. UK: Cambridge University Press; 1991.

Сунь Давэй,

аспирант, МГУ им. М.В. Ломоносова
E-mail: 914984657@qq.com

Высшее образование в России давно переживает не лучшие времена. Это обусловлено экономическими, социальными факторами, проблемой нехватки квалифицированного кадрового состава. В современной действительности к данным проблемам добавилось влияние пандемии коронавируса. Именно эти проблемы и будут рассмотрены в рамках данной статьи, а также предложены пути решения имеющихся проблем.

Та реальность, с которой столкнулся весь мир и в частности Россия, во многом сказалась на отрасли образования. Это связано с тем, что есть ряд профессий, обучение которым очень трудно реализовать в онлайн режиме. Также образование напрямую связано с процессами переезда студентов, как между городами, так и в другие страны, коронавирусные ограничения сильно осложнили данные перемещения и, как следствие, сказались на выборе мест обучения студентов.

Ключевые слова: Россия, образование, пандемия, проблемы, коронавирус, дистанционное образование.

Отечественное образование имеет ряд проблем, оно непрерывно сталкивается со множеством вызовов. Уже продолжительное время весь мир пребывает в условиях пандемии коронавируса, такое положение дел сказалось абсолютно на всех сферах жизни общества, в том числе и на образовании. В результате коронавирусных ограничений был нарушен привычный образовательный процесс и осуществлен переход на дистанционные формы обучения. Первое привело к возрастанию среди учеников социального и экономического неравенства. По мнению научного сообщества наиболее опасным является прерванное обучение, студенты не могли получать положенную им социальную поддержку в форме бесплатного питания, ввиду работы родителей был утрачен контроль за детьми. С постепенным возвратом к более привычным формам сложности все равно сохранились, вызовы пандемии касались экономических, технических, социальных и методических аспектов обучения, т.е. носили комплексный характер. Россия, как впрочем и ряд других стран оказалась не готова к дистанционным формам, как в силу технического, так и экономического характера. Помимо этого, новая форма образования внесла ряд проблем психологического характера (упадок результативности ввиду непривычности формата обучения), социального (личная ответственность за организацию учебного процесса), методического (необходимость наличия у педагогов подготовленности для перехода в новую реальность). Все эти сложности ведут к возникновению неравенства в условиях новой формы образовательного процесса. Нужно отметить, что даже существующие ранее научные исследования, которые имели направленность на прогнозирование не включали в себя возможную угрозу пандемии с последующей цифровизацией социальной сферы[1].

Именно дистанционное образование рассматривается как ключевой тренд в образовании с учетом новых условий. Да, в основе своей дистанционные формы принято называть вынужденными. Если раньше существовал выбор среди привычных, онлайн или смешанных форм, то сегодня онлайн формат начинает быть вынужденным и принудительным. Научная общественность негативно реагирует на данные нововведения ссылаясь на негативное влияние на само качество образовательного процесса.

Что касается экономического аспекта влияния пандемии на отечественные образовательные учреждения, которые были вынуждены переориентироваться на онлайн формат, можно наблюдать значительные негативные изменения в дошколь-

ном, дополнительном и высшем образовании, так как новая форма не дает возможности всесторонне реализовать учебный процесс, а значит объемы учащих сокращаются, что негативно сказывается на финансовой составляющей образовательного учреждения[2]. Несомненно онлайн-образование было и до пандемии в целом ряде стран, в том числе и в России. В самом начале пандемии было осуществлено исследование того, насколько российские высшие учебные заведения готовы к онлайн формату[3]. Такая готовность различается в разных учебных заведениях, на разных факультетах одного вуза и т.д.

Такое положение дел привело к тому, что в части вузов России часть образовательной программы в современных условиях можно реализовать только в формате онлайн-курса.

Отдельной темой является подготовка медицинских специалистов, как известно, данная специальность никогда не практиковалась в заочной форме. Современные ограничения вносят сильные изменения в подготовку специалистов данного направления, в целях их нивелирования применяются различные платформы, инновационные технологии, которые должны компенсировать такое положение дел.

Современные реалии нарушили привычный ход обучения и сказываются не только на преподавателях и студентах, но и на самих учебных заведениях. Финансовые ограничения не позволяют реализовывать финансовую активность вузов в целом ряде отраслей: строительство, социальная помощь студентам и выделение стипендий, развитие профессорско-преподавательского состава[4].

Повлияла пандемия и на исследовательскую деятельность, сказалось в первую очередь отсутствие финансирования и требования социального дистанцирования.

Несомненно вузы были в большей степени готовы к наступлению цифровизации, нежели к примеру школы. Но наступление тотальной цифровизации связано так же с аспектами психологического характера, когда студенты не принимают новую реальность на психологическом уровне восприятия. Но не смотря на все негативные последствия, у цифровизации есть и обратная сторона, это появление мультимодального обеспечения методического характера, которое особо ценно в областях, где нужно сформировать психомоторные навыки, например медицина. Есть мнения, что те процессы по цифровизации образования, которые ныне происходят, останутся в практике и после окончания пандемии, но скорее всего в смешанном формате.

Что касается нормативной базы по рассматриваемому вопросу, то международные документы дают очень сжатые трактовки нарушения образовательного процесса в период Ковид, рекомендации только общего характера по организации поддержки социального и цифрового характера уязвимым категориям граждан.

С академической точки зрения рассматриваются механизмы актуализации проблемы воспроиз-

водства неравенства в рассматриваемой сфере в текущих условиях.

Студенты соблюдая социальную дистанцию лишаются возможностей получать помощь со стороны государства, к наиболее уязвимым в данном случае являются ученики из малообеспеченных семей, семей мигрантов, детей с инвалидностью и представителей сельской местности.

Влияет Ковид и на поведение, и на планы студентов, имеется наличие психологического ущерба нанесенного учащимся, так как учащиеся вынуждены отказываться от тех возможностей, которые предоставляет образовательная мобильность. Конечно же страдают и сами университеты, так как в нынешних условиях теряют возможности для проявления свободной активности ввиду отсутствия финансирования и внешнего давления, ограниченные в научных проектах и академической мобильности.

Те вызовы, с которыми пришлось столкнуться российскому образованию накладываются на множество проблем, которые существовали и до наступления пандемии. Если говорить о теоретических аспектах изучения имеющихся проблем, то стоит обратить внимание на теорию секьюритизации Б.Г. Бузана[5], она демонстрирует, что образование выступает частью процесса конструирования безопасного общества.

Что касается исследований в рассматриваемой отрасли, то в самом начале пандемии, было реализовано много исследований по вопросам образования в высших учебных заведениях, а вот вопросы школьного образования остаются менее изученными.

Быстрый переход к онлайн формату образования ввиду начавшейся пандемии, это основная часть информации которая содержится в документах международного характера и исследованиях научной общественности в условиях пандемии. Научные исследования предлагают не просто формально перейти на современные дистанционные цифровые технологии, а совершить фактический технологический переворот, то есть реформатирование системы образования под современные онлайн технологии.

Анализ того, как пандемия нарушила образовательный процесс, дает возможность выявить непосредственные и потенциальные риски от пандемии, то есть такой анализ позволяет давать прогностические оценки, которые необходимы, как обществу, так и образованию на этапе пост пандемии.

Международные изучения по данному вопросу базируются на обобщении эмпирического опыта ввиду чего в большей части просто отражают текущую реальность. Те же изучения можно рассматривать как концептуализирующие проблему исследования с формированием выводов, возможных решений и выработки практических рекомендаций и проработкой актуальных направлений, которые имеют значения для научных исследований.

Литература

1. Аржанова И. В., Барышникова М.Ю., Заварыкина Л.В., Нагорнов В.А., Перфильева О.В. (2020) Влияние пандемии COVID19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ. Аналитический материал. М.: Благотворительный фонд Владимира Потанина. <https://www.ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID19%20na%20sektor%20vysshego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf>
2. Артеменков М. Н., Сухова Е.Е. (2020) Трансформация образовательных стратегий выпускников школ в условиях распространения коронавируса COVID19: региональный аспект // Региональные исследования. № 2 (68). С. 111–120.
3. Департамент международного и регионального сотрудничества Счетной палаты РФ (2020) Эпидемия коронавируса: воздействие на сферу образования. <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid19-edu.pdf>
4. Клягин А. В., Абалмасова Е.С., Гарев К.В. и др. (2020) Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ.
5. Константиновский Д.Л. (2010) Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 5 (99). С. 40–65.

CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND WAYS TO SOLVE THEM

Sun Dawei

Moscow State University

Higher education in Russia has long been experiencing bad times. This is due to economic, social factors, the problem of shortage of qualified personnel. In today's reality, these problems are joined by the influence of the coronavirus pandemic. Exactly these problems will be considered within the framework of this article, and also the ways of solving the existing problems will be offered.

The reality, which the whole world and Russia in particular has faced, has largely affected the education industry. This is due to the fact that there are a number of professions for which training is very difficult to be realized online. Also, education is directly related to the processes of moving students, both between cities and in other countries, coronavirus restrictions have greatly complicated these movements, and as a consequence affected the choice of places of study for students.

Keywords: Russia, education, pandemic, problems, COVID.

References

1. Arzhanova I.V., Baryshnikova M. Yu., Zavarykina L.V., Nagornov V.A., Perfilieva O.V. (2020) Impact of the COVID 19 pandemic on the higher education sector and magistracy: international, national and institutional answer. Analytical material. Moscow: Vladimir Potanin Charitable Foundation. <https://www.ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID19%20na%20sektor%20vysshego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf>
2. Artemenkov M. N., Sukhova E.E. (2020) Transformation of educational strategies of school graduates in the context of the spread of coronavirus COVID 19: a regional aspect // Regional Studies. No. 2 (68). S. 111–120.
3. Department of International and Regional Cooperation of the Accounts Chamber of the Russian Federation (2020) Coronavirus epidemic: impact on education. <https://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid19-edu.pdf>
4. Klyagin A. V., Abalmasova E.S., Garev K.V. et al. (2020) The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of a pandemic. M.: NRU HSE.
5. Konstantinovskiy D.L. (2010) Inequality in education: the Russian situation // Monitoring public opinion: economic and social changes. No. 5 (99). S. 40–65.

Линии преемственности в системе воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста

Яковлева Галина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра развития дошкольного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

E-mail: galina440@mail.ru

Скрипова Надежда Евгеньевна,

доктор педагогических наук, доцент, кафедра начального образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

E-mail: nscripova@mail.ru

Сваталова Тамара Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра развития дошкольного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

E-mail: svatalova@mail.ru

В статье рассмотрена проблема преемственности в системе воспитания детей на уровне дошкольного и начального общего образования. Представлены линии преемственности воспитательного концепта с позиции нормативных требований и методических положений. Рассмотрены требования федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования в аспекте воспитания и эффективных механизмов организации воспитательной деятельности, а также показаны результаты сопоставительного микроанализа в аспекте формируемых базовых ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ценно то, что проведено исследование дефиниции «содержание воспитания по направлениям на уровне дошкольного образования и начального общего образования» и определены концептуальные основы преемственных технологий формирования базовых ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного и младшего школьного возраста, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, система воспитания, преемственность в системе воспитания, линии преемственности.

Качество образования, его воспитательная компонента в контуре преемственности дошкольного и начального образования как взаимозависимая, взаимообусловленная и разноаспектная проблема является актуальнейшим предметом обсуждения по следующим основаниям.

Во-первых, значимы постулаты о том, что: а) воспитание приоритетно над обучением потому, что «доучить можно и завтра», а «воспитывать завтра» – это значит «опоздать на всю жизнь»; б) воспитание детей является самой сложной, трудной, нелёгкой и явно актуальной социально-педагогической проблемой, не вызывают сомнения.

Особенности развития современного воспитания, все риски, вызовы, связанные с его реформированием, цифровой трансформацией, требуют от детских садов и школ использования, как эффективных механизмов, так и новых инструментов. К таким механизмам можно отнести формирование линий преемственности в системе воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, которая должна быть заменена количественной воспитательной составляющей, формальной и стихийной социализации детей. Только понимание и принятие профессиональным сообществом сути данной стратегии сделает, однозначно, процесс воспитания управляемым и преемственным.

Также основанием является то, что анализ нормативной источниковой базы показывает, что появилась и должна реализовываться новая стратегия и, следовательно, тактика воспитания [1, 2; 7; 8].

В формате анализа нормативного понятия «воспитание», в том числе анализа существующих позиций необходимо отметить, что произошло уточнение, актуализация и усиление таких положений как патриотическое воспитание, воспитание в условиях многонациональности, воспитание уважения к памяти защитников Отечества, человеку труда, закону, окружающей среде, природе и др. Одним словом, все обозначенные выше акцентные дефиниции сводятся к актуализации духовно-нравственного воспитания и развития [7].

С позиции приближенного рассмотрения новой Стратегии воспитания можно констатировать, что в ней раскрываются сущностные характеристики воспитания в разрезе общенациональной идеи государственной политики и включенности в процесс воспитания всех институтов социализации ребёнка. С позиции нашего исследования мы будем рассматривать принятие линий преемствен-

ности в системе воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста с позиции принятия данных позиций педагогами, а конкретно воспитателями и учителями [7].

Кроме того, духовно-нравственное развитие и воспитание детей состоит из непрерывных и отдельных взаимосвязанных форматов и процессов:

а) из форматов воспитательных воздействий;

б) из форматов интериоризации (принятия) их личностью;

в) из формата перехода их в процесс самовоспитания.

Поэтому результатом воспитания являются новообразования в личности ребёнка (для младших школьников – это личностные результаты, а для дошкольников – личностное развитие дошкольников и их позитивная социализация на основе базовых ценностей российского общества). В данном случае мы показываем, что все описываемые нами позиции рассматриваются в идеологическом и методологическом поле ФГОС дошкольного и начального общего образования [3; 4].

В этой связи актуализируется проблема определения и реализации линий преемственности: требования стандартов в аспекте воспитания, формируемые ценности, содержание воспитания по направлениям, закреплённым в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, преемственные технологии формирования базовых ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Методологические основания полноценной преемственности между дошкольным и начальным общим образованием, на наш взгляд, можно рассматривать через призму «категория общее, особенное и единичное».

Начиная исследования с категории «общее», мы проводим анализ федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования (далее – ФГОС ДО и ФГОС НОО; Стандарт). Анализ проводится по исследованию содержательного наполнения линий преемственности.

При проведении обозначенного микроанализа мы находим согласованность целей, задач, структурных компонентов основных образовательных программ рассматриваемых уровней образования, содержания образовательных областей в дошкольном образовании и предметных областей в начальном общем образовании в аспекте содержания и форм реализации системы воспитания. Но, при этом отмечаем, что в ФГОС ДО и ФГОС НОО только в общем виде закрепляются планируемые результаты воспитания. Однако, выделены формируемые у детей дошкольного и младшего школьного возраста базовые ценности: Родина, семья, дружба, знания, здоровье, труд, вера, природа, культура и красота.

Одним словом, с учётом предмета нашего исследования, мы выявили взаимообусловленность в некоторых компонентах Стандартов, определили тенденции к максимизации преемственных содер-

жательных связей в рабочих программах воспитания на уровне дошкольного и начального общего образования.

Анализ целей, поставленных в Примерной рабочей программе воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования и Примерной программе воспитания для общеобразовательных организаций, содержания воспитания по направлениям, технологий реализации содержания воспитательной работы показал наличие линий преемственности в аспекте личностного развития воспитанников и обучающихся на основе формирования базовых ценностей, которые усложняются в зависимости от возраста детей [5; 6].

Рассмотрим линию преемственности в определении и формировании базовых ценностей на двух уровнях образования: дошкольном и начальном общем.

Необходимо отметить, что идеологической и методологической основой Стандартов является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданин России, в которой определён современный национальный воспитательный идеал, базовые национальные ценности [1]. Анализ двух Стандартов (дошкольного и начального общего образования) показал, что основа личностного развития ребенка закладывается уже в дошкольном возрасте, когда формируются основные базовые ценности: семья, Родина (малая Родина, ближайшее окружение), знания (формирование познавательного интереса и познавательной активности), дружба (толерантное отношение к сверстникам, желание помочь младшему, умение жить в детском сообществе, формирование детского коллектива), здоровье (формирование представлений о здоровом образе жизни), труд (формирование ценностного отношения к труду и людям труда, уважение к результатам труда взрослых и сверстников), природа (формирование экологически целесообразного поведения в природе), культура (этика поведения, формирование эстетических представлений и эстетического вкуса), красота (умение разграничивать красивое и безобразное, стремление создавать и оберегать созданную природой и человеком красоту) [1; 3; 4].

На уровне начального образования вышеперечисленные базовые ценности расширяются. Появляются такие ценности как патриотизм, Отечество, социальная солидарность.

На формирование и развитие выделенных ценностей в дошкольном образовании направлено использование взрослыми (педагогами, родителями, социальными партнерами) наиболее эффективных технологий: игровых, технологий социальных и исследовательских проектов, традиционных акций (например, «Поможем птицам пережить суровую зиму», «Сломанная ветка», «Открытка ветеранам» и т.п.).

Для обучающихся начальных классов – это тематические занятия, социальные или исследова-

тельские проекты, подготовка рефератов и презентаций по направлениям, выделенным в рабочей программе воспитания.

При формировании базовой ценности «красота» у детей дошкольного и младшего школьного возраста необходимо учитывать и реализовывать потенциал развивающих технологий в обеспечении многогранности проявления индивидуальных творческих способностей детей, использовать творческий проект как средство пробуждения ярких эстетических эмоций, эстетического убеждения и организации разнообразной художественной практики. Это могут быть выставки детских работ к традиционным государственным праздникам: День независимости России, День города, День Земли и т.п.

Технология решения проблемных ситуаций в продуктивной деятельности может быть использована как средство развития эмоционального интеллекта.

Технология моделирования «эпигенетического ландшафта» рассматривается как средство развития индивидуальности в творческой деятельности, как средство гармонизации состояния ребенка, развития способности самовыражения, внутренней интеграции личности с внешней реальностью.

Для формирования ценности познания используются технологии организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста (исследовательское проектирование, коллекционирование, путешествия).

Специфика применения технологий организации познавательно-исследовательской деятельности (исследовательское проектирование, коллекционирование, путешествия) варьируется на разных возрастных этапах развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, что в полной мере соответствует реализации принципа преемственности.

В дошкольном образовательном учреждении и в начальной школе с 1 сентября 2021 года начала реализовываться новая Рабочая программа воспитания, а в начальной школе обновлённый план воспитательной работы классного руководителя, в котором сквозной горизонтальной и вертикальной линией должно реализовываться духовно-нравственное развитие и воспитание детей. Горизонтальность и вертикальность появляется только тогда, когда все позиции и составляющие духовно-нравственного развития реализуются через средовую, процессную и содержательную составляющие. В начальной школе оно будет обеспечено через включение позиций духовно-нравственного развития в модули «Школьный урок», «Внеурочная деятельность», «Работа с родителями».

Таким образом, можно отметить, что выстраивание линий преемственности в системе воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста должно быть направлено на духовно-нравственное развитие и воспитание. При этом

отмечаем, что духовно-нравственное развитие и воспитание – это процесс не только усвоения каких-либо установок или знаний, но и решение следующих позиций:

- процесс принятия детьми базовых ценностей;
- перестройка взглядов воспитателя и учителя на новые акценты воспитания;
- целостность и преемственность всей деятельности по выстраиванию процесса воспитания в деятельностной форме;
- интеграция усилий родителей и детского сада и школы;
- создание воспитывающей предметно-развивающей среды школы и детского сада;
- воспитание и развитие детей не количеством разнообразных поведенческих мероприятий, а организация деятельности ребёнка с эмоциональными переживаниями и душевными порывами.

Преемственность в системе воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста обеспечивается по следующим линиям: преемственность в требованиях стандартов дошкольного и начального общего образования, формируемых базовых ценностей, преемственность использованных технологий в воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Литература

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
2. Национальный проект «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 24.03.2021).
5. Примерная программа воспитания, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 02 июня 2020 г. № 2/20)
6. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, одобренная решением федерального учебно-методического объедине-

ния по общему образованию (протокол от «01» июля 2021 № 2/21).

7. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996 – р; «Об утверждении «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»
8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020 г.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.03.2021).

LINES OF SUCCESSION IN THE SYSTEM OF EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Yakovleva G.V., Skripova N.E., Svatolova T.A.

State budgetary institution of additional professional education "Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators"

The article deals with the problem of continuity in the system of upbringing children at the level of preschool and primary general education. The lines of continuity of the educational concept from the standpoint of regulatory requirements and methodological provisions are presented. The requirements of federal state educational standards of preschool and primary general education in the aspect of upbringing and effective mechanisms for organizing educational activities are considered, and the results of a comparative microanalysis in the aspect of formed basic values in children of preschool and primary school age are shown. It is valuable that a study of the definition of "the content of upbringing in areas at the level of preschool education and primary general education" was carried out and the conceptual foundations of successive technologies for the formation of basic values in children of preschool and primary school age were determined.

Keywords: children of preschool and primary school age, federal state educational standard of preschool education, federal state educational standard of primary general education, system of education, continuity in the system of education, lines of continuity.

References

1. Danilyuk, A. Ya. Concept of spiritual and moral development and personality education of a citizen of Russia/A. Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – М.: Enlightenment, 2009. – 24 pages.
2. National project "Education" (approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects (Protocol of December 24, 2018 No. 16)
3. Order No. 373 of 6 October 2009 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "On the Approval and Implementation of the Federal State Educational Standard for Primary General Education"
4. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of Russia) dated October 17, 2013 N 1155 Moscow "On the approval of the federal state educational standard for preschool education": <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (date of application: 24.03.2021).
5. An exemplary education program approved by the decision of the federal educational and methodological association on general education (protocol of June 02, 2020 No. 2/20)
6. Sample Educational Work Program organizations implementing educational programs of preschool education, approved by the decision of the federal educational and methodological association for general education (protocol of July 01, 2021 No. 2/21).
7. Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996 – р; "On the approval of the" Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025"
8. About education in the Russian Federation [Electronic resource]: feder. Law of 29.12.2012 No. 273-FZ (ed. From 06.02.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (case date: 24.03.2021).

Принципы эффективного формирования социальной компетентности будущих бакалавров юриспруденции

Альханов Насрудин Магомедович,

старший преподаватель кафедры уголовного права и криминологии юридического факультета ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru

Обоснована целевая установка о повышении эффективности процесса формирования социальной компетентности будущих бакалавров юриспруденции на этапе их профессиональной подготовки в вузе. Методологическую основу исследования образуют положения компетентностного подхода, что находит выражение в определении существенных признаков понятия «социальная компетентность будущих бакалавров юриспруденции». В числе таких признаков указаны: ориентация на правовые нормы и нравственные ценности, применение научных психологических и педагогических знаний при выполнении широкого спектра трудовых действий, уверенный анализ правовых ситуаций, применение стратегий эффективного общения с коллегами и клиентами. Реализация выдвинутой целевой установки осуществляется посредством определения и обоснования принципов формирования социальной компетентности указанной категории студентов вуза: интеграции осваиваемых знаний в правовой и социально-психологической области, преимущественного применения в профессиональном обучении продуктивных методов приобретения социальных умений, использования командных практик взаимодействия в условиях учебно-коммуникативной среды. Показаны возможности данных принципов для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции в исследуемом направлении.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентностный подход, будущие бакалавры юриспруденции, социальная компетентность, принципы формирования социальной компетентности.

Качественно осуществляемая юридическая практика весьма значима в самых разных сферах деятельности. В юридической поддержке нуждается деятельность людей в социальной, политической и экономической областях. Совершенно очевидно в этой связи, что профессиональные качества будущих бакалавров юриспруденции сегодня являются актуальной предметной областью исследований. Подчеркивая важность комплексного подхода к анализу профессиональных качества субъектов юридической профессии, мы все-таки хотели бы обратить внимание на высокую коммуникативную нагрузку юридической деятельности. В ней важна направленность на клиентов, социальная ответственность, готовность и способность на качественно высоком уровне удовлетворять интересы и запросы самых разных потребителей юридических услуг. Помимо глубоких юридических знаний, будущие бакалавры юриспруденции должны обладать хорошо сформированными компетенциями в области коммуникации, умениями решать профессиональные задачи в тесном взаимодействии с гражданами, навыками командной работы и межкультурного взаимодействия. Отметим, что перечисленные признаки профессиональной деятельности будущих бакалавров юриспруденции соответствуют описанию социальной компетентности. Принимая во внимание их перспективную ценность, целесообразно говорить о повышении эффективности формирования социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции на этапе их профессиональной подготовки в вузе.

Исследование выполнено в рамках методологии **компетентностного подхода**, традиционно признающего приоритетную ориентацию профессионального образования на его результаты. В ряду таких результатов основной упор делается на общекультурные и общепрофессиональные компетенции, развитие индивидуальности будущих специалистов и их самостоятельности [1; 3; 7; 12; 13 и др.]. В компетентностном подходе педагогируется идея о перспективности формирования компетентности как комплексной способности уверенного применения знаний и умений в различных обстоятельствах профессиональной деятельности. Приобретаемые научные знания в результате применения компетентностного подхода приобретают явно выраженную практическую на-

правленность. Соответственно, прикладной характер преподаваемых дисциплин заметно повышает заинтересованность студентов в освоении содержания профессиональных образовательных программ. В процессуальном плане многие исследователи указывают на необходимость преимущественного применения деятельностных форм и методов обучения, что позволяет студентам получать качественный опыт применения знаний.

Со всей очевидностью исследования, проведенные в области формирования / развития социальной компетентности будущих специалистов, осуществляются в соответствии с положениями и принципами компетентностного подхода. В этом плане можно обратиться к публикациям Е.Н. Борисенко [4], Н.А. Гороховская и Л.Н. Рулиене [5], Н.М. Козинцевой [8], О.В. Колобовой [9], В.Л. Недорезовой [11].

В частности, Н.А. Гороховская, Л.Н. Рулиене определяют социальную компетентность в качестве профессионально важной характеристики, которая проявляется в усвоении и применении будущими специалистами норм и ценностей профессионального сообщества, готовности отвечать за результаты своей деятельности, способности устанавливать продуктивное взаимодействие в социально-профессиональной среде [5, с. 18].

Е.Н. Борисенко обращает внимание на такие признаки социальной компетентности студентов, как соотношение личных интересов и позиции с общественными ценностями и целевыми установками; высокая востребованность в профессиональной сфере, профессиональная и жизненная успешность; уверенность в своих профессиональных знаниях и умениях; коммуникабельность и инициативность [4, с. 54–55].

Н.М. Козинцева подчеркивает развивающуюся связь приобретаемых будущими специалистами социальных знаний и умений с моделями и стратегиями их поведения. Она особо отмечает определяющее влияние такого рода социальных знаний на социальную активность и способность добиваться продуктивного решения профессиональных задач [8, с. 77–28].

Толкование социальной компетентности с точки зрения многообразия аспектов социальной активности специалиста осуществляет В.Л. Недорезова. Среди таких аспектов социальной активности она называет социально-коммуникативную, профессионально-методическую, экологическую деятельность. Обращаясь к этим видам деятельности, специалисты обнаруживают для себя новые смыслы в профессиональном взаимодействии, как с объектами трудовой деятельности, так и с коллегами [11, с. 53].

В качестве ключевого признака социальной компетентности О.В. Колобова называет способность будущих специалистов уверенно решать социально-профессиональные проблемы. Обеспечивается это посредством овладения умениями выдвигать, обосновывать и структурировать задачи, выбирать адекватные стратегии поведе-

ния, регулировать свою деятельность в соответствии с выбранной стратегией [9].

Анализ показывает, что социальная компетентность относится к наиболее важным профессиональным качествам будущих специалистов, наиболее ярко она обнаруживается во взаимодействии с окружающими людьми. Демонстрация социальной компетентности основывается на глубоким знанием и пониманием культурных норм, нравственных ценностей и прав. Будучи интегральной характеристикой, она объединяет в себе когнитивные, коммуникативные, эмоциональные и мотивационные проявления личности. Социальная компетентность проявляется в разных ситуациях взаимодействия людей, в том числе в условиях профессиональных контактов. Специалисты, владеющие социальной компетентностью, с высокой долей вероятности способны на профессиональном уровне решать различные по сложности задачи.

В соответствии с принятым за основу компетентностным подходом в данной статье **социальная компетентность будущих бакалавров юриспруденции** понимается как личностное профессионально ценное качество, основными признаками которого являются: ориентация на правовые нормы и нравственные ценности, применение научных психологических и педагогических знаний при выполнении широкого спектра трудовых действий, уверенный анализ правовых ситуаций, применение стратегий эффективного общения с коллегами и клиентами.

Для формирования / развития социальной компетентности используются разные педагогические стратегии и применяются различные средства. Например, С.Н. Краснокутская для формирования социальной компетентности, предлагает новый курс по выбору, основное назначение которого заключается в совершенствовании умений студентов в аспекте выполнения новых социальных ролей, в том числе в сфере семейной жизни и делового этикета [10]. В качестве средств формирования социальной компетентности Е.Б. Деметьева называет усложнение содержания решаемых студентами социальных задач, которые соотносятся с профессиональными контекстами; стимулирование участие студентов в различного рода социально-образовательных проектах, предусматривающих использование технологий обмена знаниями и опытом; выполнение студентами различных социальных ролей в условиях командных и групповых практик педагогической работы [6]. Продуктивным инструментом формирования социальной компетентности Н.С. Бейлина считает деятельность куратора студенческой группы. Такая деятельность организуется во внеучебное время и основывается на предлагаемой программе кураторских часов [2]. Предлагаются и другие педагогические инструменты, которые также могут стать предметом анализа, в частности, с точки зрения применения в практике профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции.

В данной статье мы сосредоточимся на определении более общих подходов к формированию социальной компетентности указанной категории будущих специалистов. Это сделает предлагаемую практику более универсальной и направленной на повышение эффективности исследуемого процесса. Предполагается определение принципов, которые будут определять направленность процесса профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции на достижение поставленной цели. Соблюдение таких принципов обеспечить синхронизацию и согласованность принятых в университете подходов к организации и осуществлению профессиональной подготовки в рассматриваемом направлении.

Один из таких принципов заключается в обеспечении **интеграции осваиваемых студентами знаний в правовой и социально-психологической области**. Принцип поддерживается известными положениями, раскрывающие позитивный эффект синтеза свойств различных объектов. Такое объединение не только позволяет получить новое системное качество, но заметно усилить действие его свойств на протекание интересующего процесса. Заметим также, что интеграционные процессы активно поддерживаются Болонским движением, предопределившим направленность на компетентностные модели профессионального обучения. Учитывая тот факт, что современная воспитательная среда вуза обладает широкими возможностями для профессионального и личностного развития, можно прогнозировать результативные практики применения интегрированных знаний будущих специалистов юриспруденции в различных видах социальной активности (например, студенческие отряды, волонтерская деятельность и т.д.).

Подчеркивая преимущества предлагаемого принципа, также отметим, что приобретаемые профессиональные знания в области права, социологии и педагогики позволяют будущим бакалавров юриспруденции выстраивать предстоящую юридическую практику не только с точки зрения правовых норм, но и с позиции социальных требований, потребностей общества и отдельных людей. Это важно также с точки зрения налаживания социально-профессиональной коммуникации. В организационном выражении реализация данного принципа обеспечивается разработкой и использованием в образовательном процессе программ по выбору студентов, которые, собственно, и построены на условиях подобного рода интеграции.

Еще один принцип предусматривает **преимущественное применение в профессиональном обучении продуктивных методов приобретения студентами социальных умений**. В основе данного принципа находятся закономерности, раскрывающие глубинные причинно-следственные связи обучения и поддерживающие методологию системно-деятельностного подхода. Такая методология, как известно, ориентирует преподавателя стимулирования активной деятельности студентов. Соответственно, применение данного

принципа в практической работе находит воплощение в ориентации на такие методы и приемы обучения, которые обеспечивают активное участие студентов в процессе получения и усвоения новых знаний и умений.

Важно создать такие условия, которые бы не способствовали формированию иждивенческих настроений у студентов, их стремления к получению готовых знаний. Необходимо пробудить их активность в организации и осуществлении собственной учебно-познавательной деятельности. Поэтому реализации указанного принципа предполагает применение преподавателями продуктивных методов обучения, причем как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы.

Еще один принцип предусматривает необходимость **применения командных практик взаимодействия в условиях учебно-коммуникативной среды**. В основе данного принципа лежат исследования, которые, с одной стороны, подчеркивают определяющее влияние социальной работы на становление и развитие поведения человека, а, с другой стороны, поддерживают результативный характер командной работы и ее направленности для достижения поставленных целей, развитие коммуникации и ответственности ее членов.

В плане реализации принципа предусматривается создание таких условий, при которых процедуры обмена знаниями и приобретение опыта коммуникации осуществляются более комфортно. При этом существенно расширяются возможности для развития социальных умений будущих бакалавров юриспруденции, становления у них опыта социального взаимодействия.

Предложенные принципы представляют собой своеобразные правила, опора на которые позволит повысить эффективность осуществления процесса формирования у будущих бакалавров юриспруденции социальной компетентности. Лежащие в основе данных принципов установки могут найти практическое применение при разработке методических указаний для преподавателей, вовлеченных в обучение данной категории будущих специалистов. При методически правильной их интерпретации и применении можно ожидать повышение качества профессиональной подготовки студентов в исследуемом аспекте.

Предложенный подход, основанный на обогащении существующей практики профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции за счет применения указанных выше принципов, проходил апробации в Чеченском государственном университете имени А.А. Кадырова. Эмпирическую работу осуществляло 3 преподавателя указанного университета и 64 студента, обучающихся по направлению профессиональной подготовки 40.03.01 Юриспруденция. В экспериментальной и контрольной группе было по 32 студента. В экспериментальной группе апробировалась методика формирования социальной компетентности, содержательные и организационно-педагогические средства которой опирались

на выделенные принципы. Оценка сформированности социальной компетентности осуществлялась на основании нескольких критериев: мотивационного, когнитивно-социального и поведенческого. Апробация методики проводилась в течение одного семестра и показала немного более значимые изменения по всем трем критериям социальной компетентности в экспериментальной группе студентов. Мы предположили, что для усиления педагогического эффекта следует увеличить временной интервал применения указанной методики. Тем не менее, полученные результаты свидетельствуют об эффективности осуществления педагогической работы по формированию социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции в соответствии с обоснованными нами принципами.

Таким образом, учитывая сложившиеся тенденции в части повышения требований к уровню профессионализма будущих бакалавров социальной работы, а также принимая во внимание высокую коммуникативную нагрузку юридической деятельности, ее явно выраженную направленность на клиентов и социальную ответственность, ставится задача повышения эффективности формирования социальной компетентности у будущих бакалавров юриспруденции. Коммуникативная компетентность будущих бакалавров юриспруденции рассматривается в русле компетентностного подхода и представляется как личностное профессионально ценное качество, основными признаками которого являются: ориентация на правовые нормы и нравственные ценности, применение научных психологических и педагогических знаний при выполнении широкого спектра трудовых действий, анализ правовых ситуаций, применение стратегий эффективного общения с коллегами и клиентами. В части решения поставленной задачи предложено использовать в практике профессиональной подготовки будущих бакалавров юриспруденции следующие принципы: интеграции осваиваемых студентами знаний в правовой и социально-психологической области, преимущественного применения в профессиональном обучении продуктивных методов приобретения социальных умений, использования командных практик взаимодействия в условиях учебно-коммуникативной среды. Проведенный на базе Чеченского государственного университета имени А.А. Кадырова педагогический эксперимент показал эффективность предложенного подхода.

Литература

1. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Бейлина, Н.С. Формирование социальной компетентности студентов гуманитарных специ-

альностей / Н.С. Бейлина // Высшее образование XXI в. – Санкт-Петербург: СПбГПУ, 2010. – С. 2328.

3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Борисенко, Е.Н. Сущностная характеристика феномена «Социальная компетентность студента» / Е.Н. Борисенко // Вестник КемГУ. – 2011. – № 1. – С. 53–59.
5. Гороховская, Н.А. Социальная компетентность как цель образования личности / Н.А. Гороховская, Л.Н. Рулиене // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2017. – № 2. – С. 16–21.
6. Дементьева, Е.Б. Философский контекст понимания социальной компетентности в образовании / Е.Б. Дементьева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Пятигорск. – 2010. – № 5. – С. 164–168.
7. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27–40.
8. Кодинцева, Н.М. Развитие компетентности социального взаимодействия студентов / Н.М. Кодинцева // Вестник Тамбовского университета. – 2007. – № 9. – С. 76–79.
9. Колобова, О.В. Формирование социальной компетентности выпускника классического университета: Формирование социальной компетентности выпускника классического университета (на примере изучения иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колобова Ольга Владимировна. – Рязань, 2003. – 16 с.
10. Краснокутская, С.Н. Семейное поведение студенческой молодежи / С.Н. Краснокутская // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – № 3 (10). – Ставрополь: Сев-КавГТУ, 2003. – С. 146–14
11. Недорезова, В.Л. Социально-профессиональная компетентность личности – продукт межкультурного взаимодействия. / В.Л. Недорезова // Педагогическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 52–56.
12. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. № 3. – С. 20–26.
13. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64

THE PRINCIPLES OF EFFECTIVE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE AMONG FUTURE BACHELORS OF LAW

Alkhanov N.M.
Chechen State University

The aim of increasing the effectiveness of the process of forming social competence of future bachelors of law at the stage of their

professional training at the university is justified. The methodological basis of the research is formed by the provisions of the competence approach, which is expressed in the definition of essential features of the concept “social competence of future bachelors of law”. These attributes include: focus on legal norms and moral values, application of scientific psychological and pedagogical knowledge in performing a wide range of work activities, confident analysis of legal situations, and application of strategies for effective communication with colleagues and clients. Realization of the put forward target is carried out by means of definition and substantiation of principles of formation of social competence of the specified category of university students: integration of mastered knowledge in legal and socio-psychological area, predominant application in professional training of productive methods of acquisition of social skills, use of team practices of interaction in the conditions of educational and communicative environment. The possibilities of these principles to improve the effectiveness of professional training of future bachelors of law in the studied direction are shown.

Keywords: professional training, competence approach, future bachelors of law, social competence, principles of social competence formation.

References

1. Baidenko V.I. Identification of competences of university graduates as a necessary stage in the design of the state educational standard of higher professional education of the new generation: Methodological handbook. Moscow: Research Center for Specialists' Training Quality Problems, 2006, 72 p.
2. Beilina N.S. Formation of social competence of students of humanitarian specialties. Higher Education XXI century. Saint Petersburg: SPbSPU, 2010, pp. 2328.
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. The competence model: from the idea to the educational program. *Pedagogica*, 2003, No. 10, pp. 8–14.
4. Borisenko E.N. The essential characteristic of the phenomenon “Social competence of the student”. *Bulletin of KemSU*, 2011, No. 1, pp. 53–59.
5. Gorokhovskaya N.A., Rulien L.N. Social competence as the goal of personality education. *Bulletin of the Belarusian State University. Education. Personality. Society*, 2017, No. 2, pp. 16–21.
6. Dementieva E.B. Philosophical Context of Understanding Social Competence in Education. *Scientific problems of humanitarian research*, Pyatigorsk, 2010, No. 5, pp. 164168.
7. Zeer E.F. Competence approach to education. *Education and Science*, 2005, No. 3, pp. 27–40.
8. Kodintseva N.M. Development of students' social interaction competence. *Bulletin of Tambov University*, 2007, No. 9, pp. 76–79.
9. Kolobova O.V. Formation of social competence of a classical university graduate: Formation of social competence of a classical university graduate (on the example of foreign language study): abstract of the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences. Kolobova Olga Vladimirovna. Ryazan, 2003, 16 p.
10. Krasnokutskaya S.N. Family behavior of student youth. *Bulletin of the North Caucasus State Technical University. Series “The Humanities”*. No. 3 (10). Stavropol: SevKavGTU, 2003. pp. 146–14.
11. Nedorezova V.L. Socio-professional competence of a person is a product of intercultural interaction. *Pedagogical Science and Education*, 2008, No. 1, pp. 52–56.
12. Tatur Y.G. Competence in the structure of specialist training quality model. *Higher Education Today*, 2004. No. 3, pp. 20–26.
13. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of personality-centered education. *Narodnoe Obrazovanie*. 2003, No. 2, pp. 58–64

Применение метода графического построения сечения детали в обучении студентов инженерных специальностей

Хотина Галина Константиновна,

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Инженерная графика», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
E-mail: khotina.galina@yandex.ru

Анамова Рушана Ришатовна,

доцент кафедры «Инженерная графика» Института общеинженерной подготовки; кандидат технических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»
E-mail: anamova.rushana@yandex.ru

Целью статьи является рассмотрение методов выбора и построения сечений в деталях различной конфигурации. Сечения применяются на чертежах изделий для того, чтобы показать форму конструкций сложных деталей, для дальнейших прочностных расчетов и определения технологии их изготовления. В статье рассматриваются методы построения сечений как для простых, так и для достаточно сложных деталей. Основной задачей статьи является рассмотрение разных способов конструирования сложных твердотельных моделей деталей и выбора наиболее оптимального процесса их моделирования. Для этой цели использован метод параметрического твердотельного моделирования, описывающий процессы создания геометрии детали в системе SolidWorks. Предложенные в статье методы могут быть полезны специалистам, чья работа связана с конструированием и моделированием деталей, а также преподавателям технических вузов, занимающихся обучением студентов инженерных специальностей.

Ключевые слова: сечение, обучение, технический вуз, чертеж, опорные точки, метод параметров.

Введение

Системы компьютерной графики на сегодняшний день предоставляют широкие возможности для моделирования и позволяют осуществить разработку и создание новых конструкций практически любой конфигурации. Однако без знаний основ изображений различных изделий невозможно создание чертежей, особенно когда дело касается таких сложных изделий, как конструкции летательных аппаратов [1]. Так, например, для создания легкой и прочной конструкции деталей агрегатов и узлов авиационной техники рассматриваются различные способы оптимизации конструкции, такие как фрезеровка, отбортовка, тонкие стенки и др. Применение тех или иных элементов конструкций сопровождается прочностными расчетами с использованием формы отдельных конструктивных элементов. На чертежах наиболее сложные формы деталей, состоящие из множества простых элементов деталей, показываются сечениями. Выбор наиболее простого сечения позволяет разрабатывать более легкие и надежные конструкции деталей летательных аппаратов. В связи с этим актуальным является вопрос корректного определения наиболее оптимального метода построения сечения для той или иной детали.

Методы

В качестве детали для отработки метода построения сечения использована деталь, имеющая составную геометрическую форму: полушар, цилиндр, усеченный конус и шестигранную прямую призму (рис. 1).

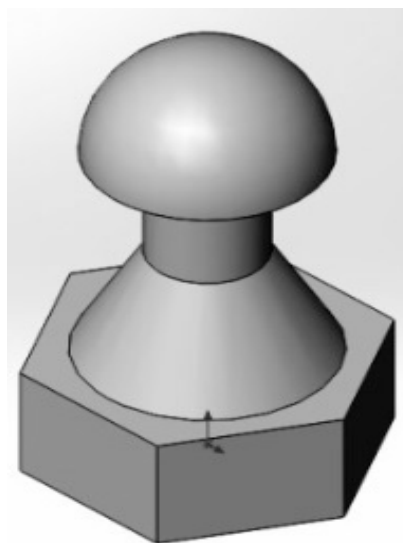


Рис. 1. Деталь комбинированной геометрической формы

Секущая плоскость проходит через все 4 элемента детали, под углом к осевой линии (рис. 2).



Рис. 2

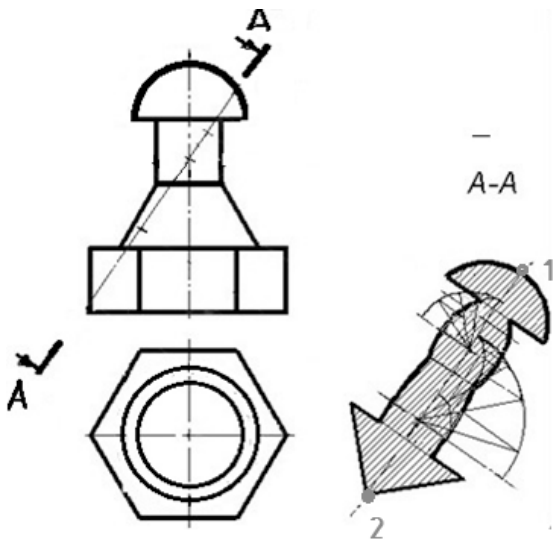
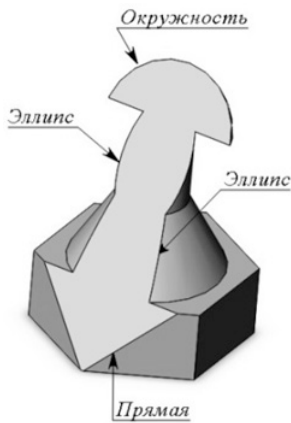


Рис. 3

Причем диаметр нижнего основания цилиндра равен диаметру верхнего основания усеченного конуса. Это будет видно и на сечении: в данном месте контур сечения цилиндра и контур сечения усеченного конуса будут пересекаться в одной точке, без разрыва. Отметим на чертеже длину се-

чения: точка 1 – точка входа секущей плоскости в деталь, а 2 – выхода (рис. 3). Точки 1 и 2 являются базовыми для построения сечения. От них откладывают расстояния для расположения линий перехода элементов в детали и центры линий пересечения.

Выносное сечение всей детали плоскостью А–А строится на свободном поле чертежа (см. рис. 3) последовательно для каждого элемента в отдельности.

Построение сечения каждого элемента детали протекает в три этапа.

Этап 1. Определение линии пересечения.

Этап 2. Построение линии пересечения на вынесенном сечении.

Этап 3. Определение длины сечения элемента детали на чертеже и перенос его на изображение сечения.

Рассмотрим более подробно каждый этап.

Этап 1. Определение линии пересечения секущей плоскости и элемента детали, а также ее параметров на чертеже детали не всегда возможно, поэтому в этом случае используется анализ поверхности данного элемента. Для этого на чертеже детали продлевают линии, образующие поверхность элемента, до пересечения с проекцией секущей плоскости и определяют вид и параметры линии. Если линия замкнутая, то получается эллипс или окружность. Для них определяются следующие параметры: центр и радиусы большой и малой оси при построении эллипса, центр и радиус при построении окружности, а также расположение центра эллипса или окружности (расстояние центра от точек 1 или 2).

Натуральные размеры для построения линии пересечения (контур сечения) измеряют на видах на чертеже. На виде сверху могут быть замерены поперечные размеры контура сечения, а на главном виде (виде спереди) могут быть измерены натуральные размеры длины сечения вдоль секущей плоскости, проходящей через деталь.

Этап 2. Построение на поле чертежа вынесенного сечения выбранного элемента детали (линии пересечения) начинается с параллельного переноса линии проекции секущей плоскости на свободное поле чертежа. Мысленно развернув на 90° плоскость сечения, начинают построение с осевой линии сечения и на ней произвольно откладывают точку входа секущей плоскости в деталь 1. От неё откладывают **длину сечения**, т.е. расстояние 1–2 (рис. 3 точка 1, 2). От любой точки 1 или 2 откладывают расстояние до центра О, и через него перпендикулярно оси сечения проводят ось.

Далее начинают построение линии пересечения поверхности конкретного геометрического тела с секущей плоскостью. Для сферы чертят окружность, для построения эллипса используют метод параметров. Для этого вначале откладывают по осям точки большой и малой оси эллипса, затем строят промежуточные точки.

Определение промежуточных точек и построение эллипса осуществляют для $\frac{1}{4}$ сечения. Внача-

ле проводят окружности радиусами, равными половине большой (R) и половине малой оси эллипса (r). Из центра произвольно чертят лучи до пересечения с окружностью большой оси эллипса. Из точек пересечения луча с окружностями проводят вспомогательные взаимно перпендикулярные линии, причем из точки пересечения с окружностью большой оси (R) вспомогательную линию проводят параллельно малой оси, а из точки пересечения луча с окружностью малой оси – параллельно большой оси эллипса. Затем соединяют точки малой оси, большой оси и промежуточные точки. Так будет начерчена $\frac{1}{4}$ эллипса. Чтобы начертить полный эллипс, необходимо промежуточные точки зеркально перенести на другую сторону от оси эллипса и соединить между собой.

Этап 3. Определение длины сечения элемента детали на чертеже и перенос его на изображение сечения.

Рассмотрим примеры построения сечения отдельных элементов и всей детали.

Полушар/полусфера. Первый элемент детали представляет собой полушар. Известно, что при любом рассечении сферы, полусферы плоскостью появляется линия пересечения – окружность или дуга окружности (рис. 4 а).

Этап 1. Определение параметров окружности. На чертеже детали строят проекцию сферической поверхности полусферы и определяют точки входа и выхода секущей плоскости из сферы на изображении (виде спереди). Линия пересечения наклонной секущей плоскости со сферой (от точки 1 до точки 3) представляет собой окружность, ограничивающую секущую плоскость в полусфере. Радиус этой окружности равен отрезку 1- O_c , где O_c – центр этой окружности. O_c можно определить, опустив перпендикуляр из центра полусферы на проекцию секущей плоскости (рис. 4 б).

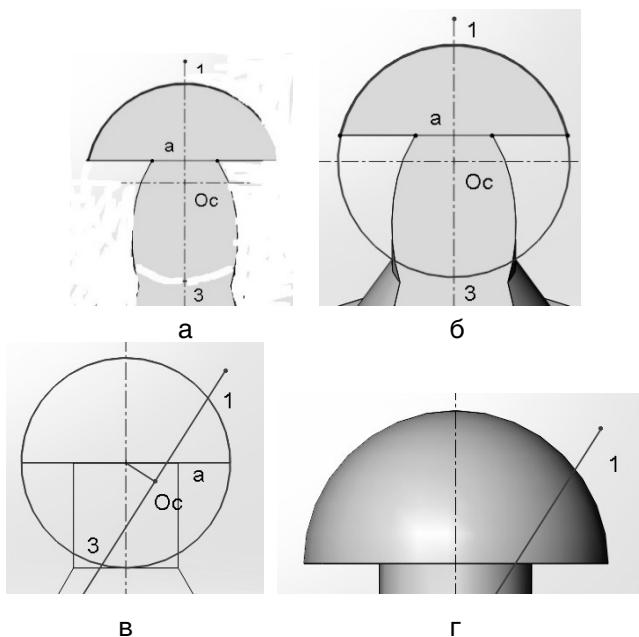


Рис. 4: а) расположение секущей плоскости на модели полушара; б) **чертеж** шара, рассеканого плоскостью; в) построение сечения полушара; г) **сечение** элемента полушара детали

Этап 2. Построение сечения сферы. После того, как на свободное поле чертежа параллельно перенесен след секущей плоскости, развернутый на 90 градусов, начерчена осевая линия и отложена точка 1, строят окружность – сечение сферы.

Этап 3. Ограничения сечения элемента детали. По чертежу детали определяется путь прохождения секущей плоскости по полусфере – 1 – а. Это расстояние откладывают на сечении детали (рис. 4 б, в).

Отметим, что после построения сечения шара на чертеже стирают (удаляют) все цифры и линии построения. На сечении оставляют только оси и линию перехода элементов в детали.

Цилиндр. На чертеже рассматриваемой модели детали секущая плоскость входит в элемент цилиндра на верхней плоскости в точке а, и выходит из нижней в точке б. В этом случае **определить линию** пересечения достаточно сложно, поэтому воспользуемся поверхностью цилиндра и определим вид линии пересечения и ее параметры, а именно большую, малую ось и расположение центра.

Этап 1. Определение параметров эллипса в цилиндре. Для определения линии пересечения образующие цилиндрической поверхности продлевают в бесконечность вверх и вниз до пересечения с линией секущей плоскости (точки 4 и 5) (рис. 5). В этом случае линией пересечения является эллипс, большая ось которой представляет собой отрезок 4–5, а малая – диаметр цилиндра. Центр эллипса при этом всегда лежит на оси цилиндра, поэтому местоположение центра эллипса определяется расстоянием от центра эллипса до точки 1–1- O_c .

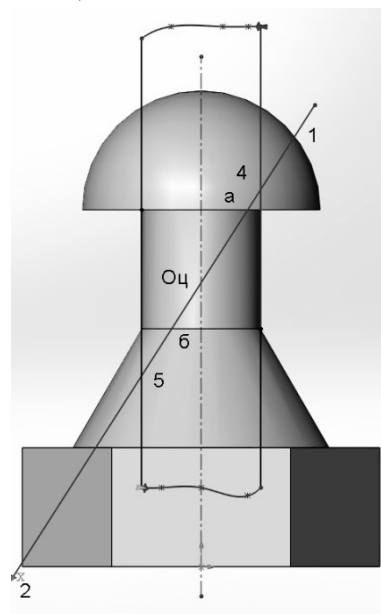


Рис. 5. Модель и чертеж цилиндра

Этап 2. Построение эллипса. На сечении детали откладывают расстояние от исходной точки 1 до центра эллипса $O_c = 1-O_c$ и проводят осевую линию, на которой от центра O_c откладывают точки большой оси (4 и 5) и малой оси (диаметр цилиндра) (рис. 6).

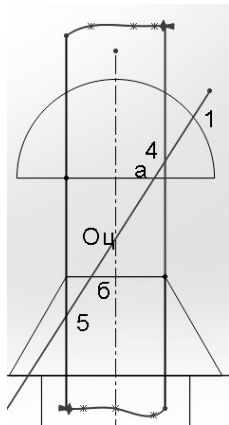


Рис. 6. Определение параметров эллипса на чертеже элемента цилиндра.

Далее строят промежуточные точки эллипса. На $1/4$ сечения проводят две дуги радиусами половины большой и малой оси эллипса. Произвольно из центра эллипса чертят лучи до пересечения с дугами. Из этих точек проводят две взаимно перпендикулярные вспомогательные линии, причем из точки пересечения с окружностью большой оси (R) вспомогательная линия проводится параллельно малой оси, а из точки пересечения луча с окружностью малой оси – параллельно большой оси. На сечении чертят несколько лучей. Точки пересечения вспомогательных линий являются промежуточными точками эллипса. Соединяя их, получают четверть эллипса. Полный эллипс можно построить путем зеркального переноса промежуточных точек зеркально относительно осевых линий (рис. 7).

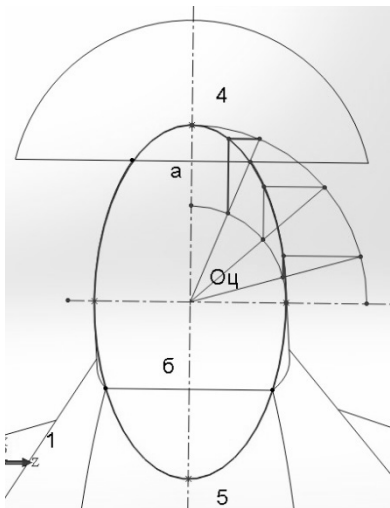


Рис. 7. Построение эллипса при сечении цилиндра плоскостью

Этап 3. На чертеже детали измеряют расстояние прохождения секущей плоскости по цилиндру (отрезок $a-b$) и это расстояние откладывают на сечении детали, ограничивая длину сечения в цилиндре (рис. 8). Часть эллипса между этими отрезками обводят толстой контурной линией.

Отметим, что после построения эллипса на чертеже детали все линии стирают. В сечении цилиндра показывают тонкими линиями построение $1/4$ эллипса, две дуги большой и малой оси эллипса, лучи, несколько вспомогательных линий.

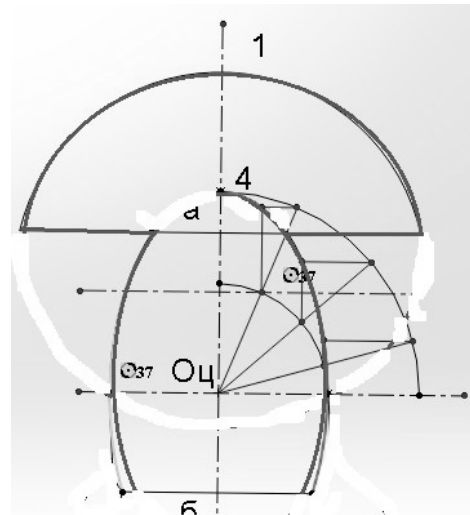


Рис. 8. Сечения элемента цилиндра

Конус. Построение сечения конуса проводится также в три этапа. На чертеже элемента конуса продлеваются образующие поверхности конуса до пересечения с секущей плоскостью в точках 6, 7. Линия пересечения – эллипс.

Этап 1. Определение параметров эллипса при построении сечения конуса. Отрезок 6–7 представляет собой большую ось эллипса, центр которой лежит на середине большой оси – O_k . Отрезок 1– O_k является местоположением центра эллипса в сечении детали. Малая ось определяется с помощью двух взаимно перпендикулярных плоскостей, проходящих через центр эллипса O_k . Одна плоскость, проходящая перпендикулярно оси конуса, определяет местоположение малой оси эллипса. Эта плоскость ограничивается окружностью диаметра AB (рис. 9). Вторую плоскость строят параллельно оси конуса и пересекают с окружностью в точках C_2C_1 , которая является малой осью эллипса (отрезок O_k-C , является половиной малой оси).

Этап 2. Построение эллипса при рассечении конуса осуществляется так же, как и при построении эллипса при рассечении цилиндра (рис. 9).

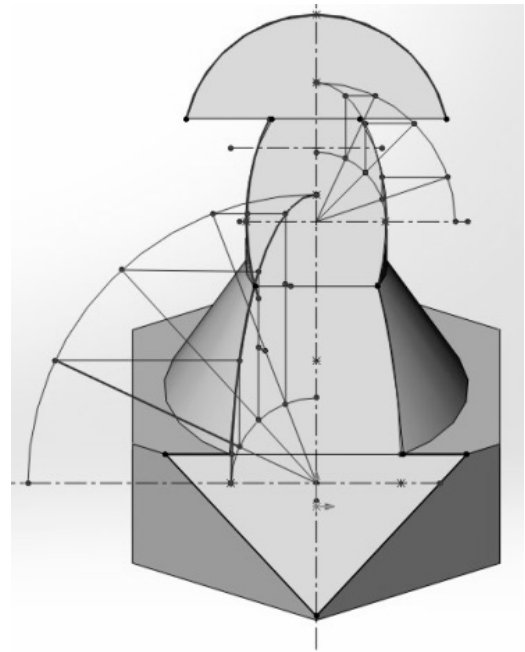
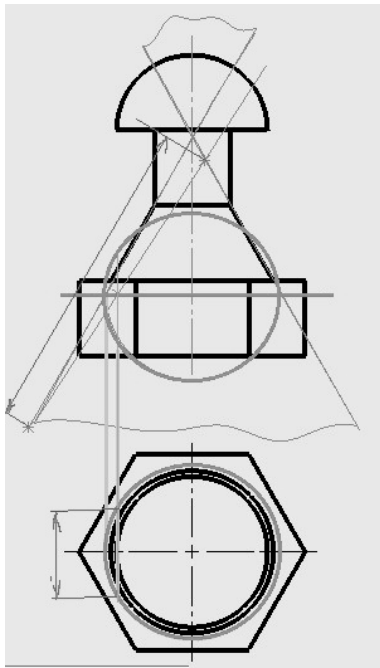
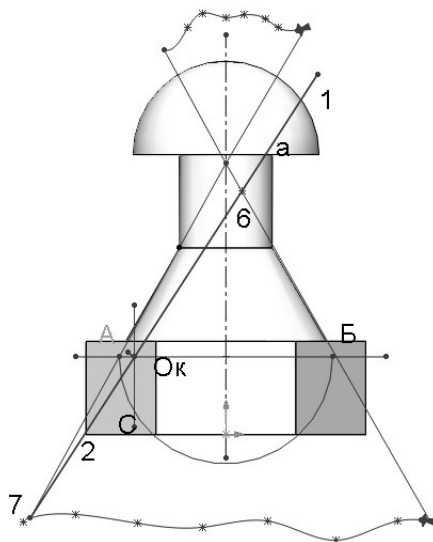


Рис. 10. Изображение построения сечения полушара, цилиндра, конуса на модели.



Шестигранная призма

Построение сечения шестигранной призмы. Построение сечения таких геометрических тел, как куб, призма, пирамида рассматривается как построение линии пересечения плоскостей, в результате которого получают сечение в виде многоугольников.

При построении сечения многогранника, например, шестигранника, натуральные размеры длины сечения определяют на виде спереди, а ширину сечения – на виде сверху.

Этап 1. В рассматриваемом случае след секущей плоскости входит в верхнее основание шестигранной призмы на линии 1_1-1_2 (вид сверху) и выходит в точке 4 (рис. 11).

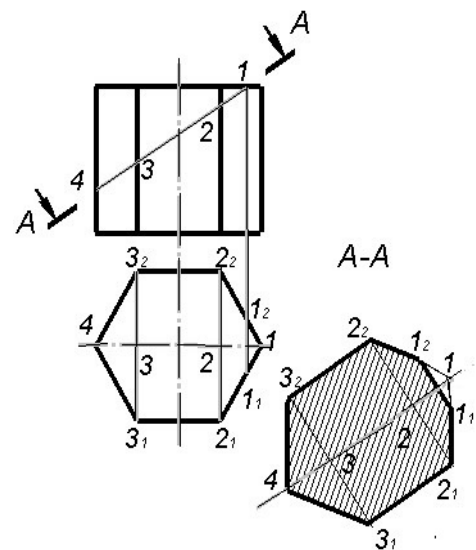
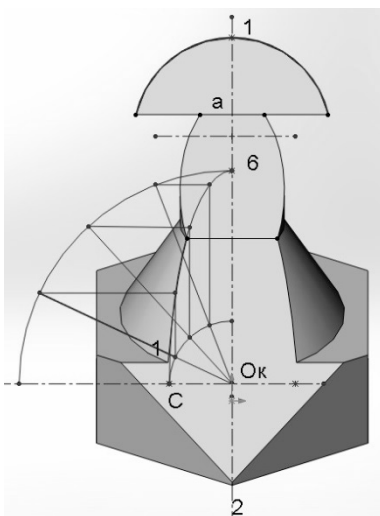


Рис. 9. Рассечение плоскостью элемента конуса: определение параметров эллипса, построение эллипса

Этап 3. Определение и построение длины сечения конуса (рис. 10).

Рис. 11

При построении точек пересечения следа секущей плоскости с ребрами призмы определяют координаты точек (расстояние от осей).

Этап 2. На сечении откладывают сначала длину сечения, а затем ширину. Все точки линий пересечения соединяют.

Этап 3. Построение фигуры сечения в виде многоугольника при пересечении секущей плоскости шестигранника начинают на линии, где заканчивается сечение конуса. Вначале откладывают длину сечения, затем – ширину. Все полученные точки соединяют.

Результаты и обсуждение

На рис. 12 приведены результаты всех изложенных выше построений.

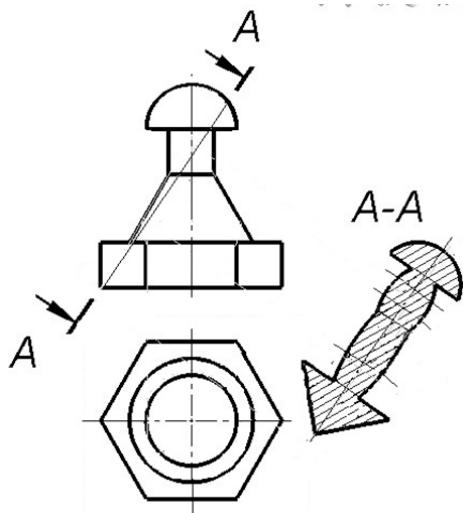


Рис. 12. Сечение простой детали

Методы построения сечения, приведенные в статье, можно использовать при построении сечений деталей любой конфигурации. Применение методик, изложенных выше, в образовании позволяет обеспечить следующие результаты обучения: студент, обучающийся на инженерно-технической специальности, должен знать:

- правила оформления конструкторской документации;
- основные понятия по теме «сечения»: поверхности, линии, тела;
- правила выполнения сечения.

Студент должен уметь изображать сечения геометрических тел и деталей.

Студент должен владеть:

- методами построения различных линий сечения;
- навыками выполнения, оформления и чтения чертежей, содержащих изображения сечений.

При изучении темы «Сечения» в качестве задания студентам выдается реальное изделие, состоящее из простейших геометрических тел: сфера, конус, цилиндр, призма или пирамида. Процесс построения начинается с изображения на чертеже трех видов для предложенной детали. Затем осуществляется построение сечения детали по параметрам. Подобный подход позволяет достичь формирования у студентов инженерных специальностей необходимых для их будущей профессиональной деятельности компетенций [2–4].

Заключение

Таким образом, умение строить изображения сечений деталей на чертежах является неотъемлемой частью требований, предъявляемых к инженеру-конструктору. В статье изложены методы построения сечений на основе «опорных точек» и «по параметрам». Данные методы могут применяться специалистами, занимающимися разработкой конструкторской документации, и преподавателями вузов при обучении студентов инженерных специальностей. Такие знания будут полезны студентам не только на старших курсах при выполнении графической части курсовых проектов, но и для будущей профессиональной деятельности инженера-конструктора на предприятиях.

Литература

1. Nartova L.G., Anamova R.R., Leonova S.A. Modeling ideas for ruled surfaces and their implementation in applied geometry. В сборнике: IOP Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation, 2021. С. 52017.
2. Фадеева О.В. Формирование профессиональных компетенций студентов инженерных специальностей в процессе междисциплинарного обучения // В сборнике: Современные проблемы физико-математических наук. материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». 2019. С. 556–558.
3. Анамова Р.Р., Шабунина В.А. проблемы преподавания геометро-графических дисциплин иностранным студентам, обучающимся на русском языке. Современное педагогическое образование. 2021. № 6. С. 65–71.
4. Хотина Г.К., Фрейлехман С.А., Леонова С.А. Конструирование деталей механической проводки летательных аппаратов в системе SolidWorks // Вестник Брянского государственного технического университета. 2019. № 2 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-detaley-mehanicheskoy-provodki-letatelnyh-apparatov-v-sisteme-solidworks> (дата обращения: 24.09.2021).

APPLICATION OF THE METHOD OF GRAPHICAL CONSTRUCTION OF A SECTION OF A PART IN TEACHING ENGINEERING STUDENTS

Khotina G.K., Anamova R.R.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

The purpose of the article is to consider methods for selecting and constructing sections in details of various configurations. Sections are used in product drawings in order to show the shape of structures of complex parts, for further strength calculations and determining the technology of its manufacture. The article discusses methods for constructing cross-sections for both simple and rather complex parts. The main objective of the article is to consider different ways of designing complex solid-state models of parts and choosing the most optimal process for its modeling. For this pur-

pose, the method of parametric solid-state modeling is used, which describes the processes of creating the geometry of a part in the SolidWorks system. The methods proposed in the article can be useful to specialists whose work is related to the design and modeling of parts, as well as to teachers of technical universities engaged in training students of engineering specialties.

Keywords: cross-section, training, technical university, drawing, reference points, parameter method.

References

1. Nartova L.G., Anamova R.R., Leonova S.A. Modeling ideas for ruled surfaces and their implementation in applied geometry. IOP Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation, 2021. С. 52017.
2. Fadeeva O.V. Formation of professional competencies of engineering students in the process of interdisciplinary training // Modern problems of physical and mathematical sciences. materials of the V All-Russian scientific and Practical conference with international participation. Orel State University named after I.S. Turgenev. 2019. pp. 556–558.
3. Anamova R. R., Shabunina V.A. Problems of teaching geometric and graphic disciplines to foreign students studying in Russian. Modern pedagogical education. 2021. No. 6. pp. 65–71.
4. Khotina G. K., Freilekhman S.A., Leonova S.A. Designing parts of mechanical wiring of aircraft in the SolidWorks system // Bulletin of the Bryansk State Technical University. 2019. No. 2 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-detaley-mehaniicheskoy-provodki-letatelnyh-apparatov-v-sisteme-solidworks> (accessed: 24.09.2021).

Землинская Татьяна Евгеньевна,

канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Гуманитарный институт, Высшая школа международных отношений
E-mail: zemlinskaya_te@spbstu.ru

Ферсман Наталия Геннадиевна,

канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Гуманитарный институт, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики
E-mail: fersman_ng@spbstu.ru

Представленная статья посвящена изучению взаимодействию субъектов новой образовательной среды – поликультурной среды вуза. Авторами статьи были изучены ограничения, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса (как студенты, так и преподаватели), протекающего в условиях поликультурной среды современного вуза. Показано, что проблема адаптации иностранных студентов к новым условиям обучения и проживания является, с одной стороны, одним из самых существенных факторов, от которого зависит успешность обучения данной категории студентов. С другой стороны, межкультурная адаптация вызывает наибольшие трудности среди иностранных студентов. Также авторы статьи уделяют основное внимание вопросу необходимости формирования межкультурной компетенции педагогов как неотъемлемой составляющей их профессиональной компетентности, поскольку преподаватель подвергается не меньшему, а также и большему напряжению при осуществлении своей профессиональной деятельности в условиях новой, поликультурной образовательной среды. В качестве педагогической технологии формирования межкультурной компетенции педагогов было предложено применение технологии case study.

Ключевые слова: поликультурная образовательная среда, субъекты образовательного процесса, межкультурная адаптация студентов, межкультурная компетенция педагогов.

Одной из ключевых проблем высшего образования сегодня является, по мнению авторов статьи, взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях изменившегося характера образовательной среды вуза, обусловленными требованиями современного общества.

Теме определения поликультурной среды вуза и поликультурного образования уделяется в современной отечественной педагогической науке самое пристальное внимание (Богданова А.И. (2015), Левченко Н.В. (2013), Суровцева Е.Н. (2014), Данилова М.В. (2014), Ярычев Н.У. (2016), Фахрутдинова Г.Ж (2018) и пр.). Так, к примеру, Ярычев Н.У. отмечает, что вследствие влияния внешних факторов (глобализационных и миграционных процессов) монокультурная образовательная среда перешла в новую форму воплощения, субъектами которой сегодня являются носители двух и более культур [11]. В своем исследовании, посвященном генезису и определению понятия поликультурной образовательной среды, Башмакова Н.И. и Рыжова Н.И. определили ключевые функции новой образовательной среды, среди которых хотелось бы отметить следующие:

- развивающая функция. По мнению исследователей, обучаясь в поликультурной образовательной среде, студент становится субъектом собственного становления как мультикультурной личности;
- функция выбора ценностей. Поликультурная образовательная среда способствует формированию у ее участников умений межкультурного анализа культурных ценностей, что, в свою очередь, ведет к выработке общего ценностного контекста восприятия действительности всеми участниками новой образовательной среды;
- регулирующая функция. В рамках рассматриваемой образовательной среды протекает процесс регулирования деятельности ее субъектов, на основе выработанных общих культурных норм и правил организации образовательного процесса;
- функция *облегчающего взаимодействия*. Участники поликультурной образовательной среды (студенты, преподаватели, международные службы вуза), взаимно адаптируясь к ее условиям, способствуют более комфортному процессу взаимодействия как внутри образовательного учреждения, так и вне его [1].

Принимая во внимание тот факт, что субъектами образовательного процесса вуза выступают и студент, и преподаватель, считаем необходимым проанализировать трудности, с которыми оба вышеобозначенных субъекта сталкиваются в про-

цессе обучения в рамках новой образовательной среды. Ранее авторы статьи основное внимание уделяли изучению проблемы адаптации иностранных студентов к поликультурной образовательной среде (на примере Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ)), поскольку, наряду с академической адаптацией, иностранные студенты испытывают трудности и межкультурной адаптации, при необходимости адаптации к новому социальному окружению и педагогической среде, проживанию в общежитии, отсутствию в стране пребывания родных и близких и т.п. [9].

Изучая динамику межкультурной адаптации иностранных студентов к образовательной среде СПбПУ, авторами были определены следующие факторы, вызвавшие наибольшее напряжение: привыкание к русскому языку, особенности климата, система образования в России как таковая (см. рис. 1).

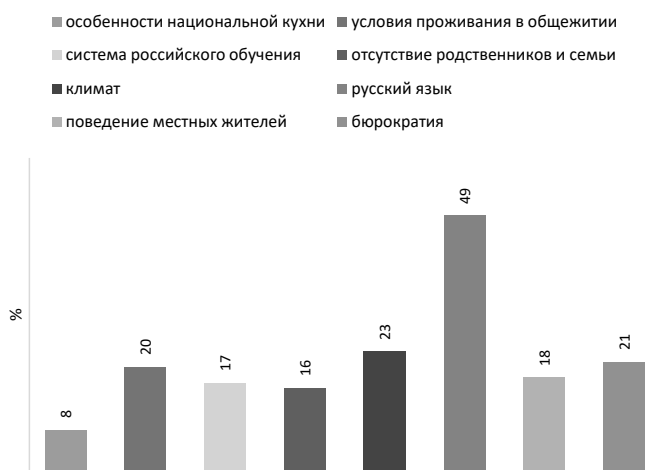


Рис. 1. Динамика адаптации студентов к поликультурному пространству вуза (межкультурная адаптация)

Наряду с факторами, существенно затрудняющими как академическую, так и межкультурную адаптацию иностранных студентов к образовательной среде российского вуза, были вычленены факторы, определяющие успешность адаптации иностранных обучающихся. Среди них оказались следующие факторы:

- достаточная мотивация межкультурного перемещения;
- общая удовлетворенность жизни в стране пребывания;
- успешное преодоление трудностей, связанных с адаптацией к новой социокультурной среде вуза;
- успешное прохождение академической адаптации;
- социальная поддержка и наличие знакомых среди местного населения;
- высокий уровень личной безопасности.

В качестве примера реализации эффективных действий для поддержки иностранных студентов и их успешной адаптации к образовательной среде может служить создание в СПбПУ система сту-

денческого тьюторства, наряду с академической и вневузовской поддержками со стороны служб, обеспечивающих международную деятельность вуза.

В отличие от студентов, преподаватель как субъект не только образовательного процесса, но и диалога культур, подвергается большему напряжению при осуществлении своей профессиональной деятельности в описываемых условиях. Как справедливо отмечает Левченко Н.В., от педагога в условиях взаимодействия и взаимовлияния культур требуются навыки межкультурного общения, а также знания и умения предупреждения и успешного разрешения конфликтов, обусловленных национальными различиями [4].

Методика обучения в российских вузах несомненно имеет свои особенности, вызывающие трудности в адаптации к ней иностранных студентов. Будучи ориентированной на классическую, линейную подачу информации, российская система высшего образования практикует следующие формы проведения занятий, такие как лекции, семинары, лабораторные и иные занятия, предполагающие, в основном, непосредственное взаимодействие с преподавателем. В отличие от подхода к обучению в России, для образовательного процесса европейских вузов характерна большая доля самостоятельной работы студентов [6].

Не меньшую трудность для преподавателя в организации учебного процесса в условиях поликультурной среды представляет разница в статусном соотношении «преподаватель-студент». Г. Хофстеде относит Россию к обществу с высокой дистанцией власти, где отношения между преподавателем и студентами в вузах представляют собой модель «начальник – подчиненные». Согласно исследованиям ученого, в культурах с высокой дистанцией власти отношения в обществе базируются на неравенстве и подчинении вышестоящим лицам, в нашем случае – преподавателям. Помимо России, к странам с высоким уровнем дистанции власти относятся: Индия, Сальвадор, Колумбия, Турция, Китай, Франция, Египет, Африка и др. К странам с низким уровнем дистанции власти, где люди стремятся к балансу власти, принадлежат Пакистан, Италия, США, Германия, Финляндия и др. [12].

Таким образом, речь идет о формировании у современного преподавателя важной профессиональной составляющей – межкультурной компетенции. Однако формирование межкультурной компетенции педагогов сопряжено, как отмечает Фахрутдинова Г.Ж., с преодолением ряда противоречий, среди которых, в контексте нашей работы, хотелось бы отметить следующее:

- противоречие между острой необходимостью в специальной подготовке педагогов, способных успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в рамках новой образовательной среды и отсутствием соответствующих положений и рекомендаций в стандартах педагогического образования [8].

С целью устранения вышеприведенного противоречия в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого в 2018 г. Высшей школой инженерной психологии, педагогики и прикладной лингвистики Гуманитарного института была разработана и апробирована дополнительная программа профессиональной переподготовки «Английский язык в профессиональной сфере». Одним из составляющих модулей данной программы является модуль «Межкультурные аспекты деловой коммуникации», целью которого и является формирование у преподавателей, задействованных в образовательном процессе в многонациональных группах, межкультурной компетенции – комплекса знаний о межкультурной коммуникации и особенностях методики преподавания в условиях поликультурной среды вуза. В качестве результатов освоения данного модуля заявлены следующие знания и умения преподавателя:

- умение анализировать культурную среду аудитории;
- умение грамотно выбирать стратегии поведения и обучения в соответствии с культурным контекстом аудитории;
- умение прогнозировать межкультурные конфликты и выбирать стратегии их разрешения;
- знание этических и нравственных норм поведения, принятых в инокультурном социуме;
- знание основ делового общения, принципов и методов организации межкультурного делового общения.

Теоретические знания, получаемые в процессе обучения в рамках модуля «Межкультурные аспекты деловой коммуникации» программы профессиональной переподготовки «Английский язык в профессиональной сфере», закрепляются в ходе изучения и анализа ситуаций межкультурного общения. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого занимает одно из ведущих положений среди отечественных вузов в международных рейтингах, чьи образовательные программы пользуются большим спросом среди иностранных студентов. Первое место по количеству иностранных студентов из стран дальнего зарубежья занимает Китай, а также страны Азиатского региона (Индия, Иран, Вьетнам, Сирия, Пакистан) и страны Африканского континента (Египет, Алжир, Камерун) [5]. Таким образом, практические кейсы межкультурной коммуникации подобраны с учетом культурных особенностей данных регионов. Приведем пример такого кейса:

«Mr. Hutchinson is the head of Information Technology within his organization. Mr. Wong is lead computer programmer. Mr. Wong was born and raised in Malaysia, a high-context culture. The two are discussing when Mr. Wong will put a computer program into production. Note that Mr. Hutchinson's speech is direct and to the point while Mr. Wong's is indirect and subtle. In simple frequency, Mr. Hutchinson uses four times as many words as Mr. Wong.

Mr. Hutchinson: The program looks good and passed the test run with only minor errors. When do you think you can put it into production? I don't see any production schedule here. The changes need to go into the system by the end of the month. Is that possible? When do you want to go with this?

Mr. Wong: Maybe I should review the requirements.

Mr. Hutchinson: The errors were minor. Quality Control needs to know when it will go into production. Let's set the production date now. Just tell me when you'll fix the errors. I'll tell QC.

Mr. Wong: Perhaps I can e-mail you an estimate. I'll talk to the team.

Mr. Hutchinson: Couldn't you just tell me when you'll have them fixed? Here, it's no big deal. (Hands Mr. Wong the program) Don't they seem like easy fixes?

Mr. Wong: (Looks at the program but says nothing – as if not hearing Mr. Hutchinson's suggestion)

Mr. Hutchinson: Mr. Wong? Just give me a date.

Mr. Wong: Yes. Whenever you prefer is fine. (Hands the program back to Mr. Hutchinson)

Mr. Hutchinson: I don't need this. (Hands it back to Mr. Wong) Well, it's got to go in by the first of next month. OK?

Mr. Wong: Yes, that is fine» [10].

При анализе приведенного примера внимание обращается на различия ведения вербальной коммуникации представителями культур, принадлежащих к различным типам (в данном случае к культурам с высоким и низким контекстами). Наш опыт работы со слушателем программы показал, что разбор такого рода кейсов и примеров, в которых анализируются психологические и поведенческие различия, во-первых, чрезвычайно полезен для формирования межкультурной компетенции преподавателей и, во-вторых, является эффективной и интересной для обучаемых педагогической технологией.

Таким образом, преподаватель, ведущий свою профессиональную деятельность в поликультурной среде и владеющие необходимым комплексом знаний о межкультурной коммуникации и особенностях методики преподавания в многонациональных студенческих группах, становится высококвалифицированным субъектом диалога культур.

Литература

1. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия// Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12635> (дата обращения: 10.07.2021).
2. Богданова А.И. Формирование толерантности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2015. 221 с.
3. Данилова М.В. Поликультурное образование: практикум. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. 63 с.

4. Левченко Н.В. Развитие профессионально-нравственных качеств будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калуга, 2013. 25 с.
5. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого [Электронный ресурс]. URL: <https://www.spbstu.ru/> (Дата обращения: 20.07.2020)
6. Система образования Германии и Швейцарии. Аналитический обзор. ООО «Агентство INTAMT». Дюссельдорф. Германия, 2012. 27 с.
7. Суровцева Е.Н. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 162–164
8. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурные аспекты образования: учеб. пособие. Казань: Отечество. 2018. 172 с.
9. Ферсман Н.Г., Землинская Т.Е. Особенности адаптации иностранных студентов в условиях поликультурной среды вуза // Наука и мир в языковом пространстве: сб. науч. тр. V Международ. науч. конф. (14 ноября 2019). Макеевка. 2019. С. 332–338
10. Ферсман Н.Г., Землинская Т.Е. Практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Политехнич. ун-та. 2015. 44 с.
11. Ярычев Н.У. Поликультурная образовательная среда как элемент формирования толерантности студента // Педагогика высшей школы. 2016. № 1(4). С. 30–33
12. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context [Электронный ресурс]. URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1014&context=orpc> (Дата обращения: 20.07.2020)

SUBJECT OF CULTURAL DIALOGUE: PEDAGOGICAL ISSUE

Zemlinskaia T.E., Fersman N.G.

Peter the Great St.-Petersburg Polytechnic University

The presented article is devoted to the study of the interaction of the subjects of the new educational environment – the multicultural environment of the university. The authors of the article studied the constraints faced by participants in the educational process (both students and teachers), taking place in the multicultural environment

of a modern university. It is shown that the problem of adaptation of foreign students to new conditions of education and living is, on the one hand, one of the most significant factors on which the success of teaching this category of students depends. On the other hand, intercultural adaptation causes the greatest difficulties among foreign students. Also, the authors of the article focus on the issue of the need to form the intercultural competence of teachers as an integral part of their professional competence, since the teacher is exposed to no less, as well as more stress, when carrying out his professional activities in a new, multicultural educational environment. The use of case study technology was proposed as a pedagogical technology for the formation of intercultural competence of teachers.

Keywords: multicultural educational environment, subjects of the educational process, cross-cultural competence of teachers.

References

1. Bashmakova N.I., Ryzhova N.I. Multicultural educational environment: genesis and definition of the concept // Modern problems of science and education. 2014. No. 2. [Electronic resource]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12635> (date of access: 10.07.2021).
2. Bogdanova A.I. Formation of students' tolerance in the multicultural educational environment of the university: dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.08. Krasnoyarsk, 2015.221 p.
3. Danilova M.V. Multicultural education: workshop. Vladimir: Publishing house of VISU, 2014.63 p.
4. Levchenko N.V. The development of professional and moral qualities of future teachers in the multicultural educational environment of the university: author. dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.08. Kaluga, 2013.25 p.
5. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University [Electronic resource]. URL: <https://www.spbstu.ru/> (Date of treatment: 20.07.2020)
6. The education system of Germany and Switzerland. Analytical review. LLC "Agency INTAMT". Dusseldorf. Germany, 2012. 27 p.
7. Surovtseva E.N. Multicultural educational environment as a phenomenon of modern spiritual life of society // Pedagogical education in Russia. 2014. No. 7. S.162–164
8. Fakhrutdinova G. Zh. Multicultural aspects of education: textbook. allowance. Kazan: Fatherland. 2018.172 p.
9. Fersman N.G., Zemlinskaya T.E. Features of adaptation of foreign students in the conditions of the multicultural environment of the university // Science and the world in the language space: collection of articles. scientific. tr. V International. scientific. conf. (November 14, 2019). Makeevka. 2019.S. 332–338
10. Fersman N.G., Zemlinskaya T.E. The practice of intercultural communication: textbook. allowance. SPb.: Publishing house of Polytechnic. un-that. 2015.44 p.
11. Yarychev N.U. Multicultural educational environment as an element of the student's tolerance formation // Higher education pedagogy. 2016. No. 1 (4). S. 30–33
12. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context [Electronic resource]. URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1014&context=orpc> (Date accessed: 20.07.

Возможности социально-проектной деятельности для формирования у будущих бакалавров социальной работы педагогической культуры

Ибрагимов Юсуп Муслимович,

ассистент кафедры теории и технологии социальной работы,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
E-mail: pedagogy_kafedra@mail.ru

Исходя из анализа содержания и специфики профессиональной деятельности специалистов в области социального обеспечения населения, обоснована необходимость формирования у будущих бакалавров педагогической культуры. Обращение к текстам профессиональных стандартов для специалистов указанной области подтверждает данный вывод. Педагогическая культура представлена в статье в виде профессионально важного личностного качества, обеспечивающего ее носителю дополнительные конкурентные преимущества. Выделены существенные признаки педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы: согласованность с моральными ценностями, качественное решение профессиональных задач, направленность на творческое изменение окружающей социальной среды, стремление пропагандировать гуманные отношения, выработка новых культурных практик. В плане модернизации сложившихся подходов к формированию педагогической культуры выдвигается положение о целесообразности вовлечения будущих бакалавров социальной работы в социально-проектную деятельность. Обоснованы ее возможности для активизации данного процесса: направленность на развитие социальных умений будущих бакалавров социальной работы; повышение эффективности их взаимодействия в условиях командной работы; совершенствование их ценностных ориентаций, моральных и нравственных качеств; развитие критического мышления; расширение знаний в сфере использования психолого-педагогических инструментов для самореализации и самовыражения. В части усиления возможностей социально-проектной деятельности для формирования педагогической культуры предложены принципы: моральной оценки, поливариативности, поддержки.

Ключевые слова: социальная работа, педагогическая культура, будущие бакалавры социальной работы, социально-проектная деятельность, принципы.

Профессиональная деятельность в сфере социального обслуживания населения справедливо отнесена к одной из наиболее сложных и осуществляющихся в непростых условиях. Заметное влияние на ее характер и специфику оказывают усиливающаяся экономическая напряженность, сложная эпидемиологическая обстановка, а также усугубление социальных проблем. Социальная работа предполагает взаимодействие с различными категориями граждан, многие из которых испытывают личностные проблемы. Корни таких проблем, как несложно предположить, кроются в повышенной тревожности, неуверенности в своих силах и завтрашнем дне, уязвимости. Последнее обстоятельство сегодня обнаруживается особенно явно и относится, прежде всего, к незащищенным и чувствительным слоям населения. Совершенно очевидно, что такая практика повышает требования к деятельности будущих бакалавров социальной работы, ориентирует их на качественное освоение профессиональных знаний и умений, в числе которых ключевое место занимают способности устанавливать продуктивную коммуникацию с различными категориями граждан как получателей социальных услуг. Можно констатировать в этой связи существование большого количества требований к личностным и профессиональным качествам будущих бакалавров социальной работы. Предполагается, в частности, не только уверенное применение фактических знаний и умений, но также наличие моральных принципов и целого ряда устойчивых ценностных ориентаций.

Укажем также на то, что многообразие видов и направлений деятельности в сфере социального обслуживания населения требует от будущих бакалавров социальной работы профессионального владения знаниями из многих научных областей. В этой системе знаний особое место занимает педагогический аспект, который выходит далеко за рамки собственно образовательной практики. Характер социальной работы предусматривает, как мы уже заметили, взаимодействие с разными категориями населения: сложными контингентами несовершеннолетних, родителями детей, которые переживают сложные жизненные ситуации, пожилыми людьми и т.д. Во всех этих случаях требуются профессиональные педагогические знания, применение которых не должны сводиться к нравучениям и назиданиям, а может носить поддерживающий и рекомендательный характер. По сути, речь идет о необходимости формирования у будущих бакалавров социальной работы педагогической культуры.

В соответствии с этим целью текущей статьи является определение ресурсных возможностей для активизации процесса формирования педагогической культуры у будущих бакалавров социальной работы. В частности, предполагается такого рода ресурсные возможности связывать с социально-проектной деятельностью.

При определении педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы мы учитывали сложившиеся научные представления о педагогической культуре как части культуры общества и личности, а также специфику профессиональной деятельности в сфере социального обслуживания населения.

Прежде всего, отметим, что к термину «педагогическая культура» достаточно часто обращаются исследователи и, соответственно, имеется большое количество его толкований и интерпретаций. Например, М.Г. Кождаспирова определяет педагогическую культуру в качестве атрибутивной характеристики педагогической деятельности [К-1]. Проявляется это в высоком уровне ее осуществления носителями педагогической культуры. В качестве важных признаков также называются реализация возможностей и педагогических способностей, направленность на практическое воплощение сущностных сил педагога как субъекта педагогической деятельности и педагогической культуры.

Существование многообразия трактовок педагогической культуры подчеркивают М.С. Ляшенко и О.А. Минеева, объясняя данную ситуацию наличием широких возможностей в части методологической интерпретации анализируемого понятия. Предлагая собственные трактовки, многие авторы обращаются не только к культурологическому подходу, но также руководствуются положениями и требованиями аксиологического и личностно-ориентированного подхода [7]. Что касается их собственного взгляда на проблему определения педагогической культуры, то они апеллируют к творческому аспекту профессиональной деятельности. По их мнению, педагогическая культура находит воплощение в духовных и материальных проявлениях культуры, определяется контекстным влиянием сложившихся социальных отношений. По сути, педагогическая культура не ограничивается рамками культуры профессиональной деятельности, она также находит отражение в культуре отношений между ее субъектами.

Ведущие признаки педагогической культуры Н.Н. Алова устанавливаются на примере профессиональной деятельности преподавателя вуза. Она, в частности, делает акцент на личностных качествах преподавателя, которые являются высокоразвитыми и успешно применяются для решения различного рода педагогических задач [1]. О.Е. Костенко подчеркивает роль образовательных и социально-культурных аспектов в педагогической культуре, которые взаимодействуют и находятся в органическом единстве. Педагогическая культура, по мнению автора, является атрибу-

том образовательной деятельности, нацеленной на культурные смыслы и ценности [6].

Полагаем важным в этой связи отметить, что вряд ли следует связывать педагогическую культуру с самоцелью в процессе профессионального становления человека. Важно в ней видеть возможность культурного становления и обогащения. Причем речь может идти как о культурном обогащении общества, так и его субъектов, прежде всего, тех, с которыми носитель педагогической культуры вступает во взаимодействие. В плане подтверждения данного вывода можно обратиться к исследованию Е.Н. Золотухиной и А.А. Червовой, которые в педагогической культуре видят отражение опыта предыдущих поколений. Педагогическая культура, по их мнению, находит отражение в сознании человека и активно задействуется в развитии духовной жизни общества [4].

Интересный подход в толковании анализируемого понятия можно увидеть в работе С.В. Шмачилиной-Цибенко, которая подчеркивает конгруэнтность педагогической культуры общей культуре человека и направленность на решения задач и проблем самого широкого спектра и уровня трудности [12]. По сути, он говорит о согласованности данных феноменов, что предусматривает, как нетрудно предположить, согласованность ценностей человека как субъекта культуры, с одной стороны, и носителя педагогической культуры, с другой стороны. В результате чего ценности, которые носитель педагогической культуры передает окружающим его людям (например, обучающимися), не будут входить в противоречие с ценностями, которые он разделяет как субъект культуры.

На этом основании можно сделать предварительный вывод и зафиксировать те существенные признаки, которые определяют специфику и своеобразие педагогической культуры. В частности, есть основания подчеркнуть, что педагогическая культура:

- выступает в качестве неотъемлемой составной части общей культуры человека, аккумулирует в себе ценный исторический опыт;
- находится в согласованном единстве с системой нравственных ценностей и личностных качеств человека;
- нацелена на совершенствование общей культуры и духовного опыта общественности (в частности, лиц, с которыми носитель педагогической культуры вступает во взаимодействие).

Следует понимать, что в данном случае термин «педагогическая культура» рассматривается в широком смысле и не сводится к профессиональной характеристике представителей педагогических профессий. Хотя следует признать, что в научной литературе педагогическая культура, как правило, иллюстрируется с точки зрения осуществления педагогических функций в системе взаимодействия «педагог – обучающийся». В текущей работе предлагается расширительное толкование указанного термина, что расширяет

спектр и возможности его применения, в том числе в системе социальной работы.

Сложившиеся научные представления о педагогической культуре является необходимым основанием для уточнения содержания основного понятия статьи. Результативное решение данной задачи обеспечивает определение существенных особенностей профессиональной деятельности специалистов в области социального обслуживания населения. В этом плане полезным является обращение к текстам федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки, а также профессиональным стандартам. Также отметим, что в настоящее время содержание профессиональной деятельности социальных работников регламентируются трудовыми действиями, выделенными в трех профессиональных стандартах: собственно, для специалистов по социальной работе; для специалистов, которые по роду профессиональной деятельности осуществляют взаимодействие с семьей; специалистов, которые осуществляют профессиональную деятельность в системе опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних.

Анализ содержания трудовых функций указанных групп специалистов подтверждает достаточно широкий спектр профессиональных задач, которые предстоит в дальнейшем решать будущим бакалаврам социальной работы. Значительное место здесь отводится трудовым действиям, связанным осуществлением мер социальной поддержки самых разных категорий граждан, включая детей, инвалидов и пожилых людей. Много внимания уделяется необходимости осуществления трудовых действий, которые напрямую касаются социальной поддержки граждан, которые в силу жизненных обстоятельств оказались в сложной ситуации. Прежде всего, здесь предполагаются такие адресные категории лиц, как дети-сироты, опекуна, люди, совершившие правонарушения. Соответственно, предполагается весьма внушительный комплекс знаний и умений, которые находят свое выражение в правовой, медицинской, психолого-педагогической и социологической областях.

По сути своей, специалисты, осуществляющие профессиональную деятельность в сфере социального обслуживания населения, должны обладать целостной системой профессионально важных качеств, в числе которых выраженная субъектная позиция, профессиональная устойчивость и уверенность в себе и своих умениях, профессиональная идентичность. В числе профессиональных компетенций на переднем крае находятся умения и способности в правовой, этнокультурной, коммуникативной и социально-проектной деятельности. Особое место в этой системе занимают педагогические компетенции. Последние находят свое воплощение в способностях будущих бакалавров социальной работы выстраивать коммуникативное взаимодействие с различными социальными категориями людей: сиротами, инвалидами, лицами, которые переживают непростые жизненные об-

стоятельства, граждане, нарушившие закон. Кроме того, педагогические компетенции выражаются также в способности вступает взаимодействие с различными возрастными категориями населения: несовершеннолетние, молодежь, пожилые люди. Заметим, что данные особенности единстве определяют существенными признаки профессиональной деятельности будущих бакалавров социальной работы.

В соответствии с выделенными основаниями педагогическая культура будущих бакалавров социальной работы определена нами в виде профессионально важного личностного качества, состоящего в тесной согласованности с моральными ценностями ее носителя и помогающего ему на высоком уровне решать профессиональные задачи. Успешное решение такого рода задач находится в прямой зависимости от того, насколько успешно и продуктивно устанавливаются профессиональные отношения с получателями социальной помощи и поддержки, насколько полно учитываются известные результативные практики социальной работы. Можно зафиксировать, что выраженная педагогическая культура находит воплощение в способности принимать другого человека, в частности, как потенциального клиента в социальной работе. Важно выделить в педагогической культуре такую сторону, как направленность на творческое изменение, преобразование окружающей социальной среды, стремление пропагандировать гуманные отношения, способствовать выработке новых культурных практик на основе анализа и применения известных образцов.

В плане решения поставленной в статье задачи нам потребовалось изучить существующие практики формирования педагогической культуры и затем обосновать возможность применения для этого ресурсов социально-проектной деятельности. В этом плане полезными для нас оказались разработки Г.И. Золотовой [3], О.В. Симен-Северская [10], которые выполнены в близкой для нас предметной плоскости.

Г.И. Золотова анализирует условия и факторы, которые могут быть полезными в части формирования педагогической культуры у исследуемой категории будущих специалистов. В качестве соответствующих движущих сил она называет такие позиции, как соответствие применяемых в процессе профессиональной подготовки студентов методов и форм обучения реальной практике социальной работы; активизация данного процесса посредством создания благоприятного эмоционального фона; активное использование ресурсов практической деятельности и общения; стимулирование саморазвития и творческой самореализации [3]. При этом автор исходит из положения о том, что выделенные факторы будут иметь действенный характер при условии высокого профессионального уровня профессорско-преподавательского состава, заинтересованного в формировании у студентов педагогической культуры.

О.В. Симен-Северская анализирует вопросы эффективного формирования у будущих специалистов социального профиля педагогической компетентности. В качестве исследуемых факторов она, например, называет непереносимое включение в разрабатываемую модель профессиональной подготовки данной категории специалистов задач, напрямую связанных с формированием педагогических знаний и умений. Она обосновывает важность обеспечения непрерывности педагогической подготовки будущих специалистов по социальной работе, преемственности содержания изучаемых последними педагогических дисциплин. Особое внимание О.В. Симен-Северская уделяет важности и целесообразности практического овладения будущими специалистами социальной работы умениями и способами осуществления педагогической деятельности [10].

Принимая во внимание предложенные инструменты, подчеркивая их важность и практическую ценность, мы все-таки хотели бы сосредоточиться на конкретных инструментах, которые являются наиболее влиятельными с точки зрения формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы. В числе таких инструментов в первую очередь мы бы обратились к ресурсам социально-проектной деятельности. Ниже приведем ряд доводов, которые подтверждают обоснованность нашей позиции.

Социально-проектная деятельность является разновидностью проектной деятельности, но при этом обладает рядом специфических характеристик. Социально-проектная деятельность осуществляется в области социального проектирования и, как отмечает О.Н. Малова, сосредоточена на решении различного рода проблем социального характера и при этом имеет временные ограничения [8]. Совершенно очевидно, что, как и любая проектная деятельность, в технологическом плане обращается к таким общим методам, как анализ, моделирование и планирование. Важным признаком социально-проектной деятельности О.Н. Малова называет направленность на позитивное решение проблемы. Эта отличительная черта социально-проектной деятельности важна с позиции формирования у будущих бакалавров социальной работы направленности на позитивный результат.

В отличие от О.Н. Малова, О.В. Шилина не считает временные границы обязательным атрибутивным требованием социального проектирования. Такие проекты, полагает, она могут осуществляться с без какой-либо строгих временных границ. Важно лишь учитывать имеющиеся в распоряжении ресурсы, но непременно предусматривать многовариантность решений. В качестве ожидаемого результата социального проектирования О.В. Шилина называет обновление конкретных социальных институтов [11]. Заметим, что предложенный подход очень хорошо вписывается в логику и содержание профессиональной деятельности социальных работников. Например, если в качестве социального института рассма-

тривать семью, то вряд ли социальное проектирование в сфере взаимодействия с семьей должно жестко регламентироваться временными рамками. В этом случае важнее обратить внимание на имеющиеся ресурсы и их рациональное распределение при осуществлении соответствующего социального проекта.

Л.С. Пастухова называет два ключевых результата социально-проектной деятельности, один из которых связан с получением выполнением конкретной социально значимой задачи и, соответственно, получением социально ценного продукта, а второй – совершенствованием социокультурных умений у субъектов соответствующей деятельности [9].

Некоторые публикации представляют интерес с точки зрения определения и обоснования состава субъектов социально-проектной деятельности. В этом плане заслуживает внимание статья, авторами которой являются И.В. Вагнер, И.С. Алаторцева и Т.С. Борисова [2]. В числе таких субъектов называются собственно участник социального проектирования, команда его единомышленников и тьютор. Команду единомышленников образует группа молодых людей, которые принимают непосредственное участие на всех этапах социального проектирования. Функции тьютора заключаются в профессиональном сопровождении выполнения социального проекта. В качестве тьютора может выступать наставник данных молодых людей, например, их преподаватель. Кроме того, авторы специально подчеркивают важность обращения внимания на социокультурную среду, которую они также рассматривают в качестве составляющей социального проектирования. Здесь подразумевается наличие источников решения проблемы, а также субъекта, который может обеспечить ее объективную оценку.

Если учесть специфику предстоящей профессиональной деятельности будущих социальных работников, то в числе ключевых особенностей осуществляемой ими социально-проектной деятельности можно назвать следующие позиции: направленность на подготовку будущих бакалавров социальной работы к взаимодействию с уязвимыми с социальной точки зрения категориями населения; вовлечение в социальное проектирование обычных граждан, в том числе как на этапе разработки, так и реализации социальных проектов; ориентация на достижение социального значимого продукта как результата социального проектирования; обладание ценностными началами; характеризуется заметно выраженной педагогической направленностью.

В соответствии с этим социально-проектная деятельность может быть истолкована как социально значимая активность будущих бакалавров социальной работы, связанная с разработкой и последующей реализацией проектов, целевая установка которых предусматривает положительные изменения в существующей проблемной ситуации. Как правило, такого рода социальные про-

екты увязываются с различными аспектами оказания социальной помощи или поддержки нуждающимся и наиболее уязвимым слоям населения. Социально-проектная деятельность имеет явно выраженную педагогическую направленность и с высокой мерой очевидности предполагает совершенствования нравственных ценностей ее субъектов, в частности, самих студентов, их преподавателей, партнеров по реализации проекта, а также самих получателей социальной помощи, которые также могут выполнять определенные проектировочные роли. Будучи разновидностью проектной деятельности, социально-проектная деятельность также включает все атрибутивные характеристики первой, в частности, целевые установки, используемые ресурсы или средства, условия и ожидаемый результат.

Исходя из этого, мы можем заключить, что социально-проектная деятельность обладает значительными возможностями для формирования у будущих бакалавров социальной работы педагогической культуры. Этот вывод поддерживают следующие положениями, которые подчеркивают направленность социально-проектной деятельности на развитие социальных умений будущих бакалавров социальной работы, повышение эффективности их взаимодействия в условиях командной работы, совершенствование их ценностных ориентаций, моральных и нравственных качеств, развитие критического мышления. Включаясь в социально-проектную деятельность, будущие бакалавры социальной работы развивают свой личностный потенциал, расширяют свои знания в сфере использования психолого-педагогических инструментов для самореализации и самовыражения, что, в частности, обеспечивает своеобразие осуществляемого подхода к разработке и реализации социальных проектов.

В плане более продуктивного применения возможностей социально-проектной деятельности для формирования педагогической культуры мы предлагаем руководствоваться рядом соответствующих принципов. Например, речь может идти об использовании принципа моральной оценки, суть которого заключается в необходимости следования высоким нравственным нормам, которые предъявляются к профессиональной деятельности социальных работников. В процессуальном плане заданный принцип требует демонстрации социальной ответственности при осуществлении проектов, что обуславливается высокой серьезностью и социальной важностью решаемых задач. Кроме того, будущим бакалавров социальной работы принципиально важно руководствоваться нравственными основаниями при осуществлении анализа проблемных ситуаций и быть нацеленным на стимулирование ответственного и этического поведения граждан, получающих социальную поддержку.

В качестве еще одного важного правила осуществления социально-проектной деятельности мы бы назвали принцип поливариативности, ко-

торый предоставляет возможность будущим бакалаврам социальной работы выбора темы социального проектирования из предложенного многообразия. Такой выбор основана на их желании удовлетворить свои социально значимые потребности и тем самым повысить качество проектировочной работы. У данного принципа имеется и второе значение, заключается в возможности проектирования многообразия сценариев выхода из кризисной жизненной ситуации, в которой могут пребывать получатели социальной поддержки. Также поливариативность предусматривает необходимость учета многообразия факторов при определении стратегии решения проблемы и привлечения соответствующих ресурсов. По сути, данный принцип поддерживает дивергентный подход в социально-проектировочной деятельности.

Имеются основания предложить еще один принцип – поддержки. Данный принцип обладает действующим началом для сплочения членов проектной группы, развития у них умений сотрудничества, стимулирования совместной творческой деятельности. Вовлекаясь во взаимодействие, организованное в соответствии с данным принципом, будущие бакалавры социальной работы смогут выстроить партнерские отношения не только друг с другом, но и самими клиентами, что особенно важно в случае решения сложных и кризисных проблем. Партнерские отношения позволяют взаимодополнять деятельность субъектов проектирования, усиливать слабые места, компенсировать недостающие ресурсы и условия. Особенно ценен данный принцип в условиях его применения для коллективного социального проектирования.

Таким образом, педагогическая культура представлена нами в качестве профессионально важного качества будущих бакалавров социальной работы, обеспечивающего им дополнительные конкурентные преимущества при осуществлении профессиональной деятельности в сфере социального обслуживания населения. Подчеркивая сложный, многоаспектный и не всегда однозначный характер такой деятельности, ставится цель по определению действенных ресурсов для формирования педагогической культуры у указанной категории будущих специалистов. В качестве такого средства предложено использовать социально-проектную деятельность. Обоснованы ее возможности для активизации процесса формирования педагогической культуры у будущих бакалавров социальной работы. В части повышения эффективности такой деятельности предложены принципы моральной оценки, поливариативности и поддержки.

Литература

1. Алова, Н.Н. Педагогическая культура: функциональный анализ / Н.Н. Алова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 1–2 (77). – С. 9–13.

2. Вагнер, И.В. Модели реализации социального потенциала молодежи в социальном развитии городского и сельского социума. Часть 4. Реализация социального потенциала молодежи в социально-проектной деятельности / И.В. Вагнер, И.С. Алаторцева, Т.С. Борисова // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 7 (7). – С. 363–386.
3. Золотова, Г.И. Факторы и условия, оказывающие влияние на формирование профессионально педагогической культуры социального работника в высшей школе / Г.И. Золотова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – № 13. – С. 102–105.
4. Золотухина, Е.Н. Сущность и основные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы / Е.Н. Золотухина, А.А. Червова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 4. – С. 56–58.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. – Москва: Гардарики, 2007. – 528 с.
6. Костенко, О.Е. Понятие педагогической культуры / О.Е. Костенко // Вестник Омского университета. – 2000. – № 3. – С. 117–120.
7. Ляшенко, М.С. Методологические подходы к пониманию педагогической культуры в педагогических исследованиях / М.С. Ляшенко, О.А. Минева // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5 (35). – С. 10–17.
8. Малова, О.Н. Основные аспекты выявления и формулирования проблемы при разработке социального и педагогического проекта / О.Н. Малова // Информационные технологии. Автоматизация. Актуализация и решение проблем подготовки высококвалифицированных кадров (ИТАП-2020). – 2020. – С. 309–315.
9. Пастухова, Л.С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство развития гражданских качеств молодежи / Л.С. Пастухова // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Вып. 13. – № 2 (34). – С. 289–294/
10. Симен-Северская, О.В. Проблемы формирования педагогической компетентности специалистов по социальной работе / О.В. Симен-Северская // Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития. – Ставрополь: СКСИ, 2001. – С. 266–268.
11. Шилина, О.В. Социально-проектная деятельность клубного объединения как средство творческой самореализации молодого педагога / О.В. Шилина // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2 (2). – С. 41–43.
12. Шмачилина-Цибенко С.В. Интегративная сущность педагогической культуры куратора студенческой группы / С.В. Шмачилина-Цибенко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2021. – Т. 26. – № 2 (85). – С. 203–210.

POSSIBILITIES OF SOCIAL PROJECT ACTIVITIES FOR THE FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE AMONG FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK

Ibragimov Yu.M.

Chechen State University

Based on the analysis of the content and specificity of professional activity of specialists in the field of social welfare, the need to form the future bachelors of pedagogical culture is justified. Reference to the texts of professional standards for specialists in this field confirms this conclusion. Pedagogical culture is presented in the article as a professionally important personal quality, providing its bearer with additional competitive advantages. The essential features of pedagogical culture of future bachelors of social work: consistency with moral values, high-quality solution of professional tasks, focuses on creative change of the social environment; desire to promote humane relationships, development of new cultural practices. The modernization of existing approaches to the formation of pedagogical culture is put forward the expediency of involving future bachelors of social work in socio-project activities. Its possibilities for the activation of this process are substantiated: focus on the development of social skills of future bachelors of social work; increasing the effectiveness of their interaction in teamwork; improvement of their value orientations, moral and ethical qualities; development of critical thinking; expansion of knowledge in the field of use of psychological and pedagogical tools for self-realization and self-expression. Concerning the enhancement of opportunities for socio-project activities to form a pedagogical culture, the following principles were proposed: moral evaluation, multivariate, support.

Keywords: social work, pedagogical culture, future bachelors of social work, social project activities, principles.

References

1. Alova N.N. Pedagogical culture: functional analysis. Bulletin of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, 2013, No. 1–2 (77), pp. 9–13.
2. Wagner I.V., Alatorseva I.S., Borisova T.S. Models of realization of social potential of youth in the social development of urban and rural society. Part 4. Realization of young people's social potential in socio-project activities. Unique Studies of the XXI Century, 2015, No. 7 (7), pp. 363–386.
3. Zolotova G.I. Factors and Conditions Influencing the Formation of Professional Pedagogical Culture of a Social Worker in Higher School. Scientific Notes of the Russian State Social University, 2009, No. 13, pp. 102–105.
4. Zolotukhina E.N., Chervova A.A. Essence and main components of pedagogical culture of higher school teacher. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2009, Vol. 15, No. 4, pp. 56–58.
5. Kodjasprirova G.M. Pedagogy: textbook. Moscow: Gardariki, 2007, 528 p.
6. Kostenko O.E. The concept of pedagogical culture. Bulletin of Omsk University, 2000, No. 3, pp. 117–120.
7. Lyashenko M.S., Mineeva O.A. Methodological approaches to the understanding of pedagogical culture in pedagogical research. Perspectives of Science and Education, 2018, No. 5 (35), pp. 10–17.
8. Malova O. N.N. The main aspects of identifying and formulating a problem in the development of a social and pedagogical project. Information technologies. Automation. Actualization and solving the problems of training highly qualified personnel. 2020, pp. 309–315.
9. Pastukhova L.S. Social-project activity as an open educational space for the development of civil qualities of young people. Bulletin of Mari State University, 2019, Vol. 13, No. 2 (34), pp. 289–294.
10. Simen-Severskaya O.V. Problems of forming the pedagogical competence of specialists in social work. Modern Humanitarian Knowledge on the Problems of Social Development, Stavropol: SCSU, 2001, pp. 266–268.
11. Shilina O.V. Social-project activity of the club association as a means of creative self-realization of a young teacher. Yaroslavl Pedagogical Newsletter, 2013, No. 2 (2), pp. 41–43.
12. Shmachilina-Tsibenko S.V. Integrative essence of pedagogical culture of the curator of the student group. Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies, 2021, Vol. 26, No. 2 (85), pp. 203–210.

Мотивация сельских детей к дополнительному образованию

Лушникова Татьяна Вячеславовна,

аспирант Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского
E-mail: lushni.tatayana@yandex.ru,

В статье подчеркивается актуальность проблемы повышения мотивации как одного из факторов повышения доступности дополнительного образования сельских школьников. Осуществляется обзор научно-педагогической литературы, в той или иной мере рассматривающей отдельные аспекты мотивации. Приводятся результаты исследований, проведенных в сельских школах Ярославской области, в которых приняли участие дети, родители, педагоги. Делаются выводы, которые получены из сопоставления результатов ряда конкретных исследований мотивации у городских и сельских школьников. Затрагивается вопрос компенсаторной и развивающей функций дополнительного образования в разных условиях проживания и выстраивания образовательной модели. Установлено, что основными мотивами сельских детей к дополнительному образованию являются желание удовлетворить свои интересы, расширить круг общения. Выявлено, что сельские семьи при выборе дополнительных программ в большей степени ориентируются на общее развитие ребенка, полезную организацию свободного времени и досуга, а узконаправленные программы, рассчитанные на допрофессиональную подготовку, осваиваются гораздо реже. Возможные причины такого выбора связаны с тем, что в условиях сельской местности дети и родители вынуждены выбирать исходя из имеющегося предложения, а не из своего желания.

Ключевые слова: мотивация, запрос, выбор, результат, дополнительное образование, сельские дети, доступность.

Проблема мотивации детей к занятиям дополнительным образованием является очень актуальной. Одним из основных показателей успешной реализации федеральных проектов «Доступное дополнительное образование для детей» и «Успех каждого ребенка» является значительное увеличение доли детей в возрасте от 5 до 18 лет, охваченных дополнительным образованием. Получить планируемые результаты, без повышения мотивации обучающихся к дополнительным занятиям, невозможно.

Устойчивая сложившаяся мотивация позволяет детям и родителям делать осознанный выбор дополнительной образовательной программы по своим запросам, влияет на готовность обучающихся преодолевать трудности, возникающие в период обучения, помогает семьям сопровождать и поддерживать ребенка.

Ученые и практики, исследовавшие дополнительное образование и мотивацию к нему, посвящали свои работы изучению связей между социально-экономическим статусом семей и включенностью детей в дополнительное образование [17], определению критериев и причин выбора программ дополнительного образования [2], содержанию информационного сопровождения [13], образовательных стратегий и типов сценариев, которые реализуются семьями в отношении различных уровней системы образования [14].

Дополнительное образование сельских школьников имеет свои особенности, связанные с условиями проживания, количеством образовательных организаций, особенностями социализации, коммуникации, личностными качествами сельских детей [5; 18]. Разработанная современными учеными концепция обеспечения доступным дополнительным образованием детей [4], проживающих в сельской местности, учитывает эти характеристики, но вопрос мотивации сельских детей требует отдельного рассмотрения.

Целью статьи является определение на основе сопоставления результатов исследований особенностей формирования мотивации к дополнительному образованию у сельских детей.

Автор ставит перед собой следующие задачи:

- выявить основные мотивы к дополнительному образованию;
- определить целевую направленность и перечень желаемых результатов от дополнительного образования;
- определить факторы и причины, влияющие на формирование мотивации и выбор программ.

Для решения поставленных задач сопоставим данные и результаты исследований, проведенных

в сельских школах Ярославской области в 2019 и в 2020 годах, с имеющимися в открытых источниках сведениями об изучении мотивации к дополнительному образованию среди различных категорий обучающихся. Исследованием, прошедшим в сельских школах Ярославской области в 2019 году, было охвачено 333 респондента, из них 38 педагогов, 139 родителей и 156 детей, в 2020 году проводилось изучение мнений 195 семей, воспитывающих 266 детей. Основными методами, использованными в данной работе были фокус-группа, анкетирование, беседа, наблюдение.

Оба исследования проходили в сельских школах, расположенных в различных муниципальных образованиях Ярославской области. Половина от общего количества школ является малочисленными и малокомплектными, представляющими распространенные в сельской местности ситуации организации образовательного процесса: школа «полного дня», школа-комплекс, школа-детский сад.

Традиционно выделяется несколько источников мотивации к дополнительному образованию: внутренние, внешние и личные. Социальные потребности в общении, одобрении, признании, поощрении являются внутренними источниками, окружающие обстоятельства и условия жизни относятся к внешним. Установки, интересы, потребности, эмоциональное отношение – это личные источники, побуждающие к деятельности. На этой основе выделяют три группы мотивов [1]:

- социальные (понимание личностно-развивающего значения и осознание социальной значимости обучения);
- познавательные (любопытность, интерес к получению знаний, стремление к развитию познавательных способностей);
- личностные (чувство самоуважения и честолюбия, подражание, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников).

М.А. Рассказова, проводившая исследование на базе центра дополнительного образования Юниум г. Москвы [15], пришла к выводам, что познавательный мотив является ведущим у большинства детей. Эмоциональная мотивация для многих подростков оказывается важнее социальной. Исследователь отмечает, что большинство детей самостоятельно выбирают программы дополнительного образования. У большинства детей мотивация меняется на протяжении года: усиливается или ослабляется по непонятным детям причинам, зачастую зависит от оценки преподавателя.

Изучение особенностей мотивации сельских школьников показало, что в большинстве случаев решение о выборе программы дополнительного образования сельский ребенок, как и городской, принимает сам. Есть мнение, что выбор программ делается совместно с родителями после общего обсуждения. Единичны варианты, когда выбор за ребенка делает родитель. Половина родителей признает, что при несовпадении интересов в вы-

боре дополнительного образования они приняли позицию ребенка, постарались найти совместное решение.

Анализ мнений сельских детей и их родителей позволил выявить основные мотивы, влияющие на выбор программы дополнительного образования:

- удовлетворение интересов и желаний ребенка (69,75% опрошенных);
- поиск новых друзей, расширение круга общения (47,25% опрошенных);
- участие в престижных конкурсах, соревнованиях, олимпиадах и достижение высоких результатов (46,73% опрошенных);
- возможность занять свободное время безопасным и полезным досугом (36,25% опрошенных);
- желание развить самостоятельность, самоорганизованность (32,47% опрошенных);
- выполнение индивидуального творческого проекта, исследования, прохождения профессиональной пробы (17,52% опрошенных).

Ответы детей и родителей позволяет увидеть, что у большинства обучающихся основным мотивом выбора дополнительного образования является удовлетворение интересов и желаний. Профессиональная ориентированность не является основным мотивом сельских школьников.

Опрос, проведенный Т.А. Максимцовой и Л.Ю. Лебедевой [12], показал, что большинство городских детей также выбирают программы дополнительного образования на основе интереса и желаний (47,10% ответов), но это относится к младшему возрасту, когда у обучающихся собственные образовательные стратегии еще не сформированы. У обучающихся старшего школьного возраста при выборе объединения дополнительного образования интерес уходит на второй план, а прагматические мотивы пользы, профессиональной подготовки становятся приоритетными (24,80% ответов).

У сельских детей прагматические мотивы получения дополнительного образования с возрастом также увеличиваются, но, по сравнению с городскими, в меньшей доле. Старшеклассники способны выбирать целенаправленно, исходя из своих будущих планов, как подспорье в изучении необходимых предметов, для подготовки к получению профессии. Однако родители чаще, детей (20,6% против 9,4%), задумываются пользе дополнительного образования для будущего ребенка, интересуются практическими результатами, отмечая, что это дает дополнительные баллы при поступлении в вуз, помогает выбрать профессию.

Данные, полученные В.С. Собкиным и Е.А. Калашниковой [17], свидетельствуют о том, что главным мотивом для занятий дополнительным образованием является желание компенсировать нехватку знаний, получаемых в основном образовании. По мнению Н.А. Хлопковой, общее образование все больше нуждается в дополнительном и неформальном, которое было и остается одним

из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов человека [19].

Группа ученых (К.В. Павленко и другие) рассматривают компенсирующую и развивающую функции дополнительного образования [7]. Компенсирующая функция состоит в восполнении недостатков школьного образования. Развивающая функция, позволяет проявлять себя в разнообразной деятельности, выходя за рамки основного образования. На основе этих функций выделены стратегии, которыми семьи руководствуются при выборе дополнительных программ: ориентированная на развитие «гибких» навыков (метапредметных компетенций) и ориентированная на развитие «жестких» навыков, на получение специальных знаний в институциональных рамках. Стратегии выбираются исходя из того, какие результаты детям и их родителям более важны. Дополнительное образование как компенсация недоработки школьной программы, по мнению авторов, не является самостоятельной сферой, так решает не свои задачи, а задачи общего образования.

Сельские дети и их родители, по нашим данным, более ориентированы на развивающую функцию дополнительного образования и ждут результатов, направленных, в первую очередь, на общее развитие личности. Конкретизировать и уточнить образовательные ожидания сельским обучающимся сложно. Школьники комментировали свои ответы, что не знают, чем бы хотели заниматься, но готовы «изучать что-то новое», «получать больше знаний», «посещать новые места». Это сказывается на трудностях формирования запроса на дополнительное образование, отсутствии ясного представления о желаемых направлениях и программах, сложностях, возникающих в процессе обучения, осознании необходимости приложения усилий для дальнейшего освоения программы и достижения желаемого результата.

Основные результаты от дополнительного образования по представлениям сельских жителей состоят в следующем:

- возможность найти свое призвание и стать успешным (53,81% опрошенных);
- всестороннее развитие личности ребенка (49,07% опрошенных);
- повышение шансов поступления в высшие учебные заведения (40,41% опрошенных);
- готовность стать высококвалифицированным специалистом (30,92% опрошенных);
- развитие современных компетенций (критическое мышление, умение ставить цели и задачи, креативность, коммуникативность) (26,77% опрошенных).

Ответы показывают недостаточную степень осознанности и готовности к деятельности для достижения нужного результата у сельских школьников. Возможность найти призвание и стать успешным преобладает в ответах детей, а желание овладеть компетенциями, которые помогут стать таким, проявляется у меньшей группы отвечавших.

Е.М. Колесникова и О.А. Гуркина выражают мнение, что в дополнительном образовании можно проследить тренды динамики спроса: по мере взросления обучающихся уменьшается выбор общеразвивающих программ и увеличивается желание посещать узкопрофессиональные в условиях более профессиональной атмосферы и развитой инфраструктуры [8].

Авторы считают, что мотивация у детей и родителей на дополнительное образование детей ситуативна, контекстуальна. На нее воздействует комплекс различных факторов и причин, набор мнений, желаний, установок субъектов образовательного процесса [11]. В подтверждение этой мысли сельские педагоги, участвовавшие в нашем исследовании, сделали свои выводы о том, что при выборе программы дополнительного образования на родителей оказывает влияние мнение других родителей, на детей – мнение других детей. Значительная часть приходит заниматься, заинтересовавшись содержанием занятий. Некоторые обучающиеся приходят в объединения дополнительного образования «за компанию» с друзьями, не имея самостоятельной потребности к дополнительным занятиям.

Для сельской школы также характерно, по мнению педагогов, выбирать кружки «из того, что есть», то есть из тех программ, которые предлагают находящиеся на данной территории учреждения дополнительного образования.

Е.М. Колесникова и О.А. Гуркина предположили, что дополнительное образование, являясь источником востребованных образовательных ресурсов, выступает в качестве маркера социальных различий. Для семей, проживающих в территориально, социально и экономически разных условиях, будет различным представление о целях, задачах, функциях и результатах дополнительного образования. У семей с более низкими показателями материальной состоятельности более востребованными будут бесплатные бюджетные программы, обеспечивающие доступность дополнительного образования. У семей с высокими социальными показателями оказываются востребованными программы дополнительного образования, рассчитанные на высокий уровень включенности в непрерывное образование, поддержание высокого статуса образовательных результатов, даже при значительных финансовых вложениях со стороны родителей.

В настоящее время большинство программ дополнительного образования, которые осваивают сельские дети, бесплатны, но в этой сфере часть программ является платной и требует внесения родительских средств. Большинство сельских родителей (84,80%) высказались, что готовы оплачивать занятия, если это будет полезно ребенку и пригодится в будущем. Приводились примеры, когда уже оплачивалось обучение (курс робототехники в коммерческой организации, краткосрочные лагерные сборы военно-патриотического, туристско-краеведческого профиля). Городские

родители, в отличие от сельских, более прагматичны и ориентированы в первую очередь оплачивать дополнительные занятия по подготовке к поступлению в вуз [9].

В силу необязательности получение дополнительного образования связывают с досуговой, эмоциональной составляющей. Более половины родителей имеют целью то, чтобы ребенок чувствовал удовлетворение и радость от посещения занятий. На селе есть возможность неформальной организации дополнительного образования, включение наличие элементов развлечения и отдыха [3]. В последнее время активизировалась и стала популярной деятельность неформальных детских объединений: военно-патриотические клубы, краеведческие общества, школьные лесничества, волонтерские отряды, производственные бригады. Как показывает практика, дети с удовольствием проводят в них большое количество свободного времени [10].

Подводя итоги сопоставления результатов разных исследований, касающихся проблемы мотивации детей и их семей, относящихся к разным социальным группам, к дополнительному образованию, сделаем ряд выводов:

- главные мотивы основаны на базовых ценностных установках: общеразвивающая, даже иррациональная направленность, проявляющаяся особенно у сельских жителей и прагматическая, рациональная, ярче выраженная у горожан;
- обе установки неоднозначны: ярко выраженный прагматизм ограничивает у ребенка свободу выбора, устанавливает жесткие критерии полезности, располагает к получению формальных результатов; иррациональность, непрактичность выбора способны привести к неспособности применять полученные умения в будущей жизни, потере времени, ресурсов, снижении самооценки, способности к самоопределению и адаптации в будущем;
- достоинством мотивации сельских детей и их родителей является ее гуманистическая направленность: желание поддержать интересы ребенка, его стремление развитию, поиску друзей, общению. Сельские дети традиционно осваивают программы дополнительного образования, связанные с непререкаемыми ценностями: Родина, природа, культура, история, традиции, здоровье;
- в источниках присутствует сопоставление и смешение понятий «мотив» и «выбор»: это отчасти обусловлено тем, что при принятии решения об обучении субъект вынужден ориентироваться не на личные интересы, а исходить из возможностей среды, выбирать из того, что есть, в условиях сельской местности это актуальная проблема;
- имеющуюся в дополнительном образовании на селе зависимость типа «если есть выбор, значит будет мотив» или «если создано условие, значит будет мотив» нужно преобразовать

в другую последовательную связь «мотив – запрос – условие – выбор – результат», сместив приоритет на формирование мотивов и запросов у субъектов образовательных отношений;

- для формирования мотивации и сбалансированного выбора программ дополнительного образования сельскими детьми необходимо создание организационно-педагогических условий (информационная и разъяснительная работа с семьями о потенциале образования, создание служб психолого-педагогического и тьюторского сопровождения, организация обучения на основе модульных программ, индивидуальных образовательных маршрутов);
- важным ее аспектом в мотивации на дополнительное образование является установка на развитие субъектности обучающегося, что предполагает строить педагогический процесс в этой сфере как субъектно-ориентированный [6];
- образовательные организации, предлагающие обучающимся дополнительное образование, должны руководствоваться принципами активности и открытости, так как для формирования мотивации у детей важное значение имеет наличие у них представлений об образовательной среде, позволяющей реализовать различные возможности, содержание, виды деятельности, принять участие в разнообразных мероприятиях, пробах, соревнованиях;
- при формировании мотивации важно учитывать возрастной период обучающихся и предлагать программы как общеразвивающие, так и узкоспециальные;
- нужно осуществлять подготовку сельских детей к освоению профессионально ориентированных программ, для этого должна быть проведена работа по выявлению интересов и способностей, корректировке самооценки, самоопределению и самостоятельности ребенка.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. 207 с.
2. Алешугина Е.А., Прохорова М.П., Прохорова Т.Е. Критерии выбора потребителями программ дополнительного образования // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. Т. 1, № 7 (33). С. 6–10.
3. Байбородова Л.В. Проблема технологий в педагогической науке и практике // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. № 1(2). С. 5–7.
4. Байбородова Л.В. Педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. 218 с.

5. Байбородова Л.В., Лушникова Т.В. Особенности организации дополнительного образования в сельской местности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 3. С. 12–17.
6. Гущина Т.Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук. М., 2013. 44 с.
7. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты / К.В. Павленко, К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, Е.В. Сивак // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 241–261.
8. Колесникова Е.М., Гуркина О.А. Факторы формирования спроса на различные направления и формы дополнительного образования школьников в г. Москва // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 2 (38). С. 97–102.
9. Концепция и модели повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ: коллективная монография / под науч. ред. А.В. Золотаревой, Л.В. Байбородовой, Н.П. Ансимовой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 483 с.
10. Лушникова Т.В. Использование сельскими детьми возможностей свободного времени // Педагогика сельской школы. 2020. № 2 (4). С. 20–34.
11. Лушникова Т.В. Психологический комфорт как один из показателей доступности дополнительного образования в сельской школе / Т.В. Лушникова // Психология образования будущего: От традиций к инновациям: материалы III международной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов, Ярославль, 21 марта 2019 года / Под редакцией Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. – С. 99–100.
12. Максимцова Т.А., Лебедева Л.Ю. Дополнительное образование детей в Санкт-Петербурге в оценках родителей // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 5 (60). С. 149–152.
13. Петлин А.В. Использование источников и типов информации при выборе учреждения дополнительного образования различными группами семей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 3. С. 205–209.
14. Поплавская А.А., Груздев И.А., Петлин А.В. Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 261–281.
15. Рассказова М.А. Исследование мотивации подростков, обучающихся на дополнительных образовательных программах // Проблемы современной науки и образования. 2018. № 8 (128). С. 113–119.
16. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
17. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Отношение к дополнительному образованию учащихся основной и старшей школы: социально-психологические аспекты // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 63–76.
18. Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков / И.В. Иванова, М.И. Рожков, Т.В. Машарова [и др.]; Под ред. И.В. Ивановой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью “Издательство “КноРус”, 2020. – 132 с. – ISBN9785436564890.
19. Хлопкова Н.А. Дополнительное образование детей как фактор развития системы образования // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 4. С. 62–63.

MOTIVATING RURAL CHILDREN TO PURSUE ADDITIONAL EDUCATION

Lushnikova T.V.

Yaroslavl state pedagogical University named After K.D. Ushinsky

The article emphasizes the relevance of the problem of increasing motivation as one of the factors in increasing the availability of additional education for rural schoolchildren. A review of scientific and pedagogical literature is carried out, in one way or another, considering certain aspects of motivation. The results of studies carried out in rural schools of the Yaroslavl region, in which children, parents, and teachers took part, are presented. The conclusions are drawn, which are obtained from the comparison of the results of a number of specific studies of motivation in urban and rural schoolchildren. The issue of compensatory and developmental functions of additional education in different living conditions and building an educational model is touched upon. It has been established that the main motives of rural children for additional education are the desire to satisfy their interests, to expand their circle of contacts. It was revealed that rural families, when choosing additional programs, are more guided by the general development of the child, the useful organization of free time and leisure, and narrowly focused programs designed for pre-vocational training are mastered much less often. Possible reasons for this choice are related to the fact that in rural areas, children and parents are forced to choose based on the available supply, and not on their own.

Keywords: motivation, query, select, result, additional education of rural children, the availability.

References

1. Aismontas BB Educational psychology: schemes and tests. Moscow: VLADOS-PRESS Publishing House, 2006. 207 p.
2. Aleshugina EA, Prokhorova MP, Prokhorova TE Criteria for consumers' choice of additional education programs // Innovative economy: prospects for development and improvement. 2018. Vol. 1, No. 7 (33). S. 6–10.
3. Bayborodova LV The problem of technology in pedagogical science and practice // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2012. No. 1 (2). S. 5–7.
4. Bayborodova L.V. Pedagogical support of the availability of additional education for rural schoolchildren: monograph. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2019. 218 p.
5. Bayborodova L.V., Lushnikova T.V. Features of the organization of additional education in rural areas // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2019. Vol. 25. No. 3. P. 12–17.
6. Gushchina T.N. Pedagogical foundations for the development of the subjectivity of senior pupils in the system of additional education: abstract of thesis ... doct. ped. sciences. M., 2013. 44 p.

7. Additional education for schoolchildren: functions, parenting strategies, expected results / K.V. Pavlenko, K.N. Polivanova, A.A. Bochaver, E.V. Sivak // *Education Issues*. 2019.No. 2. P. 241–261.
8. Kolesnikova E.M., Gurkina O.A. Factors of the formation of demand for various directions and forms of additional education for schoolchildren in Moscow // *Bulletin of the Nizhny Novgorod University*. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2015. No. 2 (38). S. 97–102.
9. The concept and models of increasing the availability of the implementation of additional general education programs: collective monograph / under scientific. ed. A.V. Zolotareva, L.V. Baborodova, N.P. Ansimova. Yaroslavl: RIO YAGPU, 2018.483 p.
10. Lushnikova TV Use of free time opportunities by rural children // *Pedagogy of rural schools*. 2020. No. 2 (4). S. 20–34.
11. Lushnikova T.V. Psychological comfort as one of the indicators of the availability of additional education in a rural school / T.V. Lushnikova // *Psychology of future education: From traditions to innovations: materials of the III international scientific conference of students, undergraduates and postgraduates, Yaroslavl, 21 March 2019 / Edited by N.V. Nizhegorodtseva. – Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, 2019. – S. 99–100.*
12. Maksimtsova TA, Lebedeva L. Yu. Additional education of children in St. Petersburg in the assessments of parents // *World of science, culture, education*. 2016. No. 5 (60). S. 149–152.
13. Petlin A.V. Using sources and types of information when choosing an institution of additional education by various groups of families // *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2017.Vol. 23, No. 3, pp. 205–209.
14. Poplavskaya AA, Gruzdev IA, Petlin AV Choice of organizations of additional education for children in Russia: to the problem statement // *Questions of education*. 2018. No. 4. P. 261–281.
15. Rasskazova MA Study of the motivation of adolescents enrolled in additional educational programs // *Problems of modern science and education*. 2018. No. 8 (128). S. 113–119.
16. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. Methodology for teaching foreign languages. Moscow: Education, 1991.287 p.
17. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Attitude towards supplementary education of students of basic and senior school: socio-psychological aspects // *National psychological journal*. 2018. No. 1 (29). S. 63–76.
18. Theoretical foundations of pedagogical support of self-development of adolescents / IV Ivanova, MI Rozhkov, TV Masharova [and others]; Ed. I.V. Ivanova. – Moscow: Limited Liability Company “Publishing House” KnoRus “, 2020. – 132 p. – ISBN9785436564890.
19. Khlopko N.A. Additional education of children as a factor in the development of the education system // *International Journal of Experimental Education*. 2010. No. 4. S. 62–63.

Специфика обучения китайских студентов национально-маркированной лексике русского языка

Хабудуаси Мадина,

аспирант, кафедра русского языка как иностранного (РКИ),
Институт филологии и межкультурной коммуникации, Высшая
школа русского языка и межкультурной коммуникации
им. И.А. Бодуэна де Куртенэ Казанского (Приволжского)
федерального университета
E-mail: madina.habidulla@mail.ru

Статья посвящена особенностям преподавания русского языка как иностранного китайским учащимся с учетом своеобразия национальной культуры. В статье рассматриваются методы и приемы изучения русских культурно-маркированных лексических единиц в китайской аудитории. Взяв за основу три вида лексических единиц, связанных с историей и культурой России, автор статьи обращает внимание прежде всего на особенности семантизации данных слов. В процессе исследования автор делает вывод, что лексика с национальным компонентом будет усваиваться студентами более эффективно, если будет проводиться сопоставление культуры изучаемого языка с родной культурой учащихся. Автор считает, что занятие по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) должно проводиться в рамках диалога культур. Принцип межкультурного сопоставления поможет студентам лучше понять информацию, заложенную в лексических единицах изучаемого языка.

Ключевые слова: диалог культур, национально-культурная специфика, реалия, семантизация, концептуализация, фоновая лексика.

В настоящее время никто из ученых-языковедов не будет оспаривать факт взаимосвязи языка с культурой. Язык, будучи явлением социальным, может и должен рассматриваться не только с чисто лингвистической, но и с внеязыковой (экстралингвистической, культурологической) точки зрения, поскольку он, как зеркало, отражает своеобразие и духовное богатство нации. В связи с этим в последние годы становится все более актуальным лингвокультурологический аспект изучения иностранного языка.

Безусловно, важной составляющей «вхождения» китайских студентов в новую социальную среду является их культурная адаптация. Успешность данного процесса зависит от многих факторов, в том числе и от проблемы «диалога культур в межкультурной коммуникации» [3, с. 107]. Научить понимать чужую культуру и их представителей, противопоставляя ее родной культуре и выделяя различия и сходства между особенностями национального мышления, должно стать одной из важных и основных задач преподавателя РКИ, работающего с китайским контингентом. Н.М. Божко, рассматривая особенности китайских студентов, приехавших на учебу в Россию, пишет: «Выходцы из Китая, попадая в незнакомую, подчас вызывающую активное неприятие культурную, социальную и языковую среду, проходят сложный процесс межкультурной адаптации с целью достижения определенного уровня совместимости с нею» [3, с. 107]. В процессе подобной адаптации важно опираться на принцип «язык через культуру», сформулированный российским ученым Е.И. Пассовым, который считал, что безусловно овладеть языком как средством общения можно только на основе усвоения фактов культуры и национальных традиций.

Таим образом, процесс «вхождения» в чужую культуру следует начинать с освоения национально-культурной семантики языковых единиц «с целью понимания их во всей полноте содержания и оттенков в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и данной культуры» [3, с. 84]. И.Е. Аверьянова выделяет следующие группы лексических единиц, имеющих национально-культурную специфику: 1) слова, специфичные для того или иного лингвокультурного сообщества; 2) слова определенного концептуального содержания, то есть слова-понятия, отражающие особенности видения

мира данной этнообщностью; 3) фоновая лексика, передающая культурную информацию, которая позволяет использовать слова в речи в качестве культурного подтекста [1, с. 31–33].

Самым общим понятием, объединяющим лексические единицы с культурным компонентом, является *реалия*. В лингвистике под данным термином (от лат. *realis* – вещественный, действительный) понимается «лексическая единица, при помощи которой получает языковую форму ее референт, т.е. предмет или явление, присущее какой-либо определенной культуре и отсутствующее в культуре другого языка» [7, с. 261–262]. Реалии, будучи носителями национального и исторического колорита, как правило, не имеют точных эквивалентов в других языках, в связи с чем не поддаются переводу, поэтому их изучение на уроках РКИ требует особого подхода.

Говоря о специфике работы с реалиями в китайской аудитории, следует отметить, что такая работа будет более эффективной на продвинутом этапе обучения. Студентам, которые недостаточно владеют языком и мало знакомы с историей и культурой России, будет трудно понять семантику слов, не имеющих аналогов в китайском языке. Однако, и на начальном этапе изучения русского языка можно и даже нужно вводить наиболее значимые слова-реалии, которые не только помогут учащимся «открыть окно» в другую культуру, но и понять национальные особенности русского народа, его характер и своеобразие мышления.

Самым лучшим и методически оправданным приемом в процессе семантизации, т.е. объяснении содержания лексических единиц, обладающих национально-культурной спецификой, является визуализация (наглядное представление слова). Визуализация может быть предметной и образительной. Предметная визуализация – это демонстрация тех предметов, которые тесным образом связаны с историей и культурой России. Так, посредством предметной визуализации студенты знакомятся с такими словами, как *кокошник*, *валенки*, *матрешка* и т.п. Однако, чтобы студент понял смысл подобной единицы, одного наглядного представления недостаточно. Преподаватель, учитывая уровень языковой подготовки студентов, должен объяснить им суть культурного явления, называемого данным словом. В таком случае необходимо использовать средства образительной визуализации. Например, рисунки или серию слайдов, рассказывающие об истории происхождения предмета, являющегося частью национальной русской культуры. На начальном этапе их демонстрация должна сопровождаться рассказом преподавателя на родном языке студентов, т.е. на китайском языке. Только на продвинутом этапе подобного рода объяснение может проходить на русском языке. Эффективным средством образительной наглядности являются учебные фильмы, но их можно показывать только тогда, когда китайские студенты освоят русский язык в должной мере.

На продвинутом этапе изучения русской лексики с национальной семантикой следует использовать такие средства, как словарное толкование, в научно-методической литературе именуемое дефиницией, и комментарий, раскрывающий историко-культурный фон словарной единицы. Здесь большую помощь оказывают лексикографические источники – толковые и лингвострановедческие словари. В процессе чтения толкования слова, которое в некоторых из таких словарей сопровождается подробным комментарием, у студентов формируется точный образ предмета или явления национальной культуры.

Рассмотренные средства должны актуализироваться только в том случае, если реалии имеют чисто национальный характер и не имеют аналогов в китайском языке. Но нельзя забывать, что овладение любым языком предполагает овладение концептуализацией мира, отраженной в этом языке. Вне идей, заключенных в значении слов изучаемого языка, нельзя составить представление о менталитете нации, а значит и невозможно понять ее национальный характер, тем самым усложняя процесс коммуникации. В связи с этим в процессе изучения языка необходимо обращать внимание студентов на тот факт, что каждый народ по-своему видит мир, что отражается во внутреннем смысле языковых единиц. Так, особенности этнического мышления можно рассмотреть на примере слова, обозначающего понятие *душа*, которое по-разному трактуется в русской и китайской культурах.

Согласно русской ментальности, *душа*, прежде всего, – это орган внутренней жизни человека, то есть всего того, что не связано непосредственно ни с физиологией, ни с деятельностью интеллекта. Это средоточие внутреннего мира человека, его истинных чувств и желаний – всего жизненно важного для данной личности (как в положительном, так и в отрицательном аспекте). Подобное представление о душе было отражено в ряде устойчивых выражений – таких как *вкладывать душу*, *выворачивать душу наизнанку*, *загубить душу* и др. Но, несмотря на то, что душа мыслится русским человеком как некий орган человеческого тела (*душа болит*, *душа рвется на части*), ее нельзя увидеть ни при каких обстоятельствах.

Понятие души существует и в китайском языке (оно номинируется несколькими лексемами), семантика этого слова, имеющего широкий спектр коннотативных значений, не эквивалентна китайскому представлению о душе, «интуитивно понимаемой как нематериальная субстанция, независимая от тела» [5, с. 178].

Таким же образом в русском и китайском языках наблюдается несоответствие между понятием *сердце*. В русском языке сердце – это не просто главный человеческий орган, отвечающий за работу всего организма, но и часть души (если у человека нет души – значит у него нет и *сердца*), что широко представлено в устойчивых сочетаниях с вариативностью (взаимозаменяемостью)

этих компонентов: *душа (сердце) надрыгается, душа (сердце) не лежит, душа (сердце) не на месте, не по душе (сердцу)* и т.д. Согласно китайским представлениям, «сердце – это текущее состояние души. В сердце локализуется мыслительная деятельность человека (он думает, считает и соображает сердцем), его психика, чувства, воля, характер и нравственность» [5, с. 179].

Таким образом, в процессе обучения китайских студентов русскому языку преподаватель не должен забывать о точках расхождения между культурами. Но при этом не стоит забывать, что в русской и китайской картине мира можно найти не только своеобразные, национально-специфические черты, но и то общее, что может объединить культуры. Так, например, сходство процессов мышления, общие закономерности возникновения ассоциативных связей приводят к образованию таких эквивалентных паремнологических единиц, как кит. «*Стыдно бросать камень вслед упавшему в колодец*» и рус. «*Лежачего не бьют*»; кит. «*Человек стремится идти по высокому месту, а вода стремится течь по низкому месту*» и рус. «*Рыба ищет, где глубже, а человек – где лучше*», кит. «*Человека, который сам себя не бережет, карает Небо и Земля*» и рус. «*Береженого Бог бережет*». Отметим, что подбор лексических аналогов, как и поиск лексических расхождений не должен исходить от преподавателя. Разрабатывая методику описания культурно-языкового содержания предметов и явлений русской культуры, преподаватель РКИ должен делать упор на самостоятельность студенческой аудитории, давая студентам задания поискового характера.

В процессе изучения РКИ китайские студенты могут сталкиваться с лексическими единицами, которые понятийно эквивалентны словам родного языка, но в то же время имеют особый культурный фон. В качестве примера приведем слово *береза*. Береза растет во многих странах, в том числе и в Китае, но только в России береза связана с национально-культурными традициями и считается одним из национальных символов. «Из березы делали лучину – тонкую длинную щепку, которая специально укреплялась, поджигалась и освещала крестьянский дом. Березовыми дровами топили печи. Из березовых веток делали веники для бани» [2, с. 53]. Кроме того, береза – символ Троицы, одного из главных христианских праздников, отмечающихся в России: ветками березы в этот день украшают храмы и дома. «В русском фольклоре береза олицетворяет женское начало. Она символизирует красоту, стройность и чистоту девушки. Исходя из вышеизложенного примера, можно говорить о фоновой безэквивалентности русского слова *береза* и, скажем, китайского слова *báihuà shù*, соотносимого только с названием дерева. Хотя данные слова лексически эквивалентны, большинство фоновых семантических долей данных слов расходятся.

Говоря о видах работы с национально-культурно-маркированной лексикой на этапе

закрепления материала, следующего за семантизацией, следует отметить, что они мало чем отличаются от работы над другими лексическими и лексико-грамматическими единицами. Однако и здесь имеются специфические черты, которые отмечает С.И. Титкова: «Первое отличие работы с лакунами от работы с новым лексико-грамматическим материалом заключается в необходимости постоянной проверки правильности понимания их значения, “спиралеобразного” возвращения к их семантике с целью уточнения нюансов на каждом последующем этапе работы с ними. Второе же отличие работы с лакунами состоит в большей сложности введения многих из них в активный словарь учащихся. Проблема объясняется, с одной стороны, отсутствием иноязычного эквивалента лакунам, а с другой стороны, их связью с особенностями ментальности и мировосприятия другого народа, что предполагает большее количество материала для наблюдения над этим языковым явлением и времени для формирования языковой интуиции учащихся. А это, безусловно, удлиняет процесс присвоения данных единиц, замедляет развитие навыков самостоятельного употребления их в речи» [6, 44–45].

Но, несмотря на все сложности, изучение лексики русского языка, имеющей национально-культурную специфику, является важной частью учебного процесса, поэтому преподаватель РКИ, прежде чем научить своих студентов понимать культурно-специфические языковые единицы, должен в обязательном порядке освоить методику анализа таких единиц. Большинство китайских преподавателей в достаточной степени знакомы с русской культурой, особенностями русского национального быта и спецификой русского национального сознания. Однако, в то же время, они не всегда способны объяснить их культурный смысл на этимологическом и коммуникативно-прагматическом уровнях. Этот факт зачастую сказывается на качестве подготовки китайских студентов в процессе освоения ими русского языка.

Кроме того, преподаватель РКИ, обучая китайских студентов лексике с национально-культурной спецификой, должен обладать навыками сопоставительного анализа с подобными единицами в китайском языке. Только на фоне своего собственного языкового сознания и менталитета они смогут воспринимать семантику и культурный подтекст лексических и фразеологических единиц русского языка. Преподаватель РКИ также никогда не должен забывать как о точках соприкосновения между китайской и русской культурами, так и о важности учета родной, китайской, культуры, которая выполняет роль межкультурного «стержня» в процессе обучения китайских студентов русскому языку.

Таким образом, обучая русскому языку китайских студентов, мы не только погружаем студента в другую культуру, но и заставляем (хотя бы на время) подстраивать его собственное «видение» мира к иному, изначально, возможно, пугаю-

щему их мировидению. Знание методики межкультурного образования позитивно отразится на профессиональной деятельности преподавателя РКИ, который, помимо обучения коммуникативным навыкам, представляет своим ученикам этническую картину мира и социально-культурный опыт народа страны изучаемого языка, что поможет избежать методико-педагогических ошибок.

Литература

1. Аверьянова Т.Н. Русский язык – свидетель и хранитель истории на-рода. – М.: Русский язык. Курсы, 2000. – 939 с.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.; СПб.: Большая Рос. энцикл.; Норинт, 2004. – 1434 с.
3. Божко Н.М. Национально-культурная специфика студентов из Китая и обучение русскому языку // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Коллективная монография / Под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013. – С. 106–132.
4. Воробьев В.В. Общее и специфическое в лингвострановедении и лингвокультуроведении // Слово и текст в диалоге культур. Юбилейный сборник. М. 2000. – С. 83–92.
5. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 240 с.
6. Титкова С.И. Языковая лакуна в практике преподавания РКИ (из опыта обучения русскому языку англоговорящих учащихся) // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 3. – С. 39–50.
7. Шульга В.Г. Особенности лексики с национально-культурным компонентом // Лингвокультурологическая парадигма в современных исследованиях: сб. науч. ст. – Гродно: ГрГУ, 2011. – С. 260–264.

PECULIARITIES OF TEACHING CHINESE STUDENTS THE WORDS WITH NATIONAL AND CULTURAL IMPLICATIONS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE

Habudouaxi M.
Kazan (Volga) Federal University

The article is devoted to the peculiarities of teaching Chinese students the Russian language from national and cultural point of view. The author of the article examines the methods and techniques of studying Russian lexical units with national specific features to Chinese students. Taking as a basis three types of lexical units concerning the history and culture of Russia, the author of the article, first of all, draws attention to the peculiarities of the definition of these words. The author concludes that the national vocabulary will be assimilated by students better if the culture of the Russian language is being compared with the native culture of students. The author considers that the lessons of foreign language should be conducted as a dialogue of cultures. The principle of intercultural correlation will help the Chinese students to understand the cultural image of the Russian lexical units better.

Keywords: dialogue of cultures, national and cultural specific features, realia, semantization, conceptualization, background vocabulary.

References

1. Averyanova T.N. The Russian language is a witness and keeper of the history of the people. – M.: Russian language. Courses, 2000. – 939 p.
2. Big encyclopedic dictionary / Ch. ed. A.M. Prokhorov. – M.; SPb.: Big Ros. encyclical.; Norint, 2004. – 1434 p.
3. Bozhko N.M. National and cultural specifics of students from China and teaching the Russian language // Chinese, Vietnamese, Mongolian educational migrants in the academic environment: Collective monograph / Under scientific. ed. E. Yu. Koshelevoy. – Tomsk: Publishing house of the Tomsk Polytechnic University, 2013. – pp. 106–132.
4. Vorobyov V.V. General and specific in linguistic and cultural studies // Word and text in the dialogue of cultures. Jubilee collection. M. 2000. – S. 83–92.
5. Tan Aoshuang. The Chinese picture of the world: Language, culture, mentality. – M.: Languages of Slavic culture, 2004. – 240 p.
6. Titkova S.I. Language gap in the practice of teaching RFL (from the experience of teaching Russian to English-speaking students) // Russian language abroad. – 2007. – No. 3. – S. 39–50.
7. Shulga V.G. Features of vocabulary with a national-cultural component // Linguoculturological paradigm in modern research: collection of articles. scientific. Art. – Grodno: GrSU, 2011. – S. 260–264.

Социальные сервисы как средство организации контроля успеваемости студентов

Грамма Дарья Викторовна,

к.филол.н., доцент кафедры иностранных языков, БУ ВО «Сургутский государственный университет»
E-mail: cattaro@yandex.ru

Кузнецова Светлана Владимировна,

доцент кафедры иностранных языков, БУ ВО «Сургутский государственный университет»
E-mail: svetlana20101958@mail.ru

Цель исследования – рассмотреть особенности социальных сервисов и их применения в обучении как средства организации контроля успеваемости студентов. Определено, что социальные сервисы представляют собой Интернет-ресурсы (сайты, специализированные программы, онлайн-платформы), в которых пользователи сами генерируют контент и обмениваются им. *Научная новизна* заключается в том, что образовательный потенциал социальных сервисов лежит в коллективном исследовании и взаимодействии обучающихся и преподавателей, обладая высокими технологическими, коммуникативными, содержательными, познавательными возможностями. Выявлено, что сложности использования социальных сервисов как средства организации контроля успеваемости обучающихся обусловлены трудоемкостью процесса подготовки, выбором оптимальных сервисов и инструментов для достижения определенной образовательной цели. *В результате показано*, что на разных этапах обучения целесообразно использовать разные виды социальных сервисов, исходя из содержания обучения, образовательных целей и ожидаемых результатов. *Практическая значимость проведенного анализа* заключается в том, что в статье представлены виды социальных сервисов в качестве средства организации контроля успеваемости обучающихся на разных этапах обучения.

Ключевые слова: социальные сервисы, образовательный процесс, контроль, мобильные и онлайн-опросы, микроблог, wiki.

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что в последнее время наблюдается повышение информационной активности в сети Интернет. Пассивное использование статичного контента сменилось динамичным его содержанием, генерируемым самими пользователями, что, в свою очередь, послужило развитию и социального взаимодействия.

Теоретической базой стали работы отечественных и зарубежных ученых относительно проблемы исследования. Среди отечественных авторов исследованию социальных сервисов в обучении посвящены работы С.В. Бондаренко, М.В. Сафронова, Е.Д. Патаракина, А.М. Сапова (вопросы и тенденции развития социального взаимодействия), С.Е. Ковровой, Р.И. Круподерова, С.З. Алборов, А.В. Шелухиной (вопросы использования отдельных сервисов) [1], [2], [3].

Н.Н. Соловьева, Н.А. Максимова приводит позицию А. Гольдина, Е.Д. Патаракина, что отличительными признаками социальных сервисов является групповое взаимодействие в сети Интернет [4].

Р. Anderson, M.V. Haenlein, A.M. Kaplan, M. Kerres, A. Nattland, T. O'Reilly к основным характеристикам данных сервисов относят интерактивность (добавление и обмен информацией, комментарии, обсуждение) персонализацию как возможность создать личную пользовательскую зону [8].

A. Hamat et al. рассматривали возможности социальных сетей в обучении: интерактивность, сотрудничество, возможность конструировать отдельное занятие / систему занятий / в целом знания [7].

В работах D.R. Garrison, A. Hamat et al. социальные сервисы рассматриваются с точки зрения взаимосвязи обучающихся с обществом, создавая чувство сопричастности и единства [5], [7]. Тем не менее Roblyer et al. [10], D.R. Garrison [5] отмечают, что внедрение социальных сервисов в практику обучения требует тщательной подготовки и проработки ввиду отсутствия восприятия обучающимися в качестве образовательных инструментов, высокой степени спонтанности и поверхностности.

Большое количество работ посвящено исследованию образовательного потенциала отдельных сервисов, к примеру, Facebook (S. Mendoza [9], M.D. Roblyer et al. [10]). Исследование С. Zhu показало, что применение социальных сетей для совместного обучения способно повысить академическую успеваемость и удовлетворенность обучающихся [12].

Исследования J. Gikas, M.M. Grant показали, что социальные сервисы создают возможность для совместного обучения, облегчая донесение информации и ее обсуждение [6]. Аналогичную позицию поддерживает Selwyn N., согласно которому социальная сетевая среда создает новый вид культуры обучения на основе коллективного исследования и взаимодействия [12].

Таким образом, в представленных источниках в основном акцентируется внимание на специфике социальных сервисов, их разновидностях и возможностях в обучении в целом. Тем не менее, в научных исследованиях прослеживается тенденция к рассмотрению социальных сервисов в качестве средства изучения нового материала, закрепления знаний и умений, однако, не представлены методические особенности использования данных сервисов как средства контроля успеваемости обучающихся.

Цель и методы исследования

Целью исследования является рассмотреть особенности социальных сервисов и их применения в обучении как средства организации контроля успеваемости студентов.

Методами исследования послужили анализ, обобщение, систематизация информации по проблеме исследования.

Результаты исследования

Анализ различных сайтов позволил определить следующие виды социальных сервисов, обладающих образовательным потенциалом:

- сервисы поиска информации (Google, Яндекс и др.);
- сервисы-классификаторы, позволяющие создавать коллекции закладов (Delicious, Magnolia, Google.Bookmarks);
- сервисы совместного хранения материалов разного формата: фотографии, схемы, рисунки (Фликр, Picasa); видео (YouTube); документы и книги (Scribd, Google Disk, Облако mail); аудиозаписи, подкасты, Интернет-радио;
- сервисы обмена знаниями, в которых пользователи могут изменять / дополнять информацию (например, Wiki);
- сервисы общения (например, форумы и блоги, социальные сети VK, Twitter и т.д.);
- персональные рекомендательные сервисы, которые создают профиль пользователя, его предпочтений и объединяет единомышленников для обмена мнениями, комментариев, например Last.FM, Netflix Prize и др.
- исследовательские сервисы, позволяющие изучать, к примеру, карты мира, стран, регионов и другие географические объекты (Панорамио, Скетчуп, Google Планета Земля).

Анализ научно-методических источников по использованию социальных сервисов в практике обучения студентов СПО и ВУЗов позволил выделить следующие их преимущества:

- ориентированность на обучающихся в зависимости от содержания обучения, их познавательной и социальной активности, образовательных целей;
- функциональность инструментов в каждом сервисе, что позволяет индивидуализировать процесс взаимодействия;
- высокая вовлеченность в коммуникативный процесс обучающихся и преподавателей (участие в обсуждении, обратная связь и т.д.);
- повышение способности к созданию контента (обсуждение на форуме, комментарии в блогах и др.);
- повышение уровня коммуникативности преподавателей и студентов посредством взаимодействия на разных ресурсах, по разным темам, исходя из целей (обсуждение, исследование, презентация, опросы и т.д.);
- повышенная познавательная активность обучающихся ввиду разнообразия сервисов и целей взаимодействия;
- расширение технологических возможностей (ознакомление обучающихся с учебными материалами в электронном виде, демонстрация / визуализация учебных материалов и практического опыта).

Тем не менее, целесообразно выделить ряд недостатков при использовании социальных сервисов в обучении студентов: трудоемкость подготовки, отсутствие «живого» контакта, присутствие контента развлекательного характера, отвлекающего от обучения, недостаточный уровень сформированности навыков самоорганизации и тайм-менеджмента. Одним из недостатков в практическом освоении социальных сервисов для целей обучения является ориентированность преподавателей на сам процесс выстраивания взаимодействия при отсутствии оценивания студентов в рамках традиционных критериев, что представляет значительную сложность для преподавателей.

В качестве инструментов контроля успеваемости студентов целесообразно использовать следующие:

1. Мобильные и онлайн-опросы, тесты, предполагающие итоговое и текущее оценивание (Class Responder, Kahoot, Plickers, Google-Формы).
2. Инструмент голосования в чате, например, аналог Zoom сервис BigBlueButton, который включает данную функцию. Обучающиеся голосуют за выбор правильного ответа / лучший ответ / лучшую презентацию и т.д.
3. Опрос обучающихся посредством видеоконференций / вебинаров Zoom в процессе онлайн-занятий или оценка результата работы обучающихся в паре / в группе / индивидуально.
4. Микроблоги Twitter, Facebook, VK и др., позволяющие проводить оценку знаний по пройденной теме в процессе обсуждения, навыков высказывать собственное мнение или навыки резюмирования, оценить и прокомментировать презентацию / портфолио и т.д.

5. Создание wiki-страницы позволяет оценить умения обучающихся разрабатывать коллективный проект, проводить оценку контента.
6. Тесты, созданные на LMS. Наиболее популярным является Moodle, на базе которого можно создавать опросы, тесты, форумы, интерактивные задания (например, посредством LearningApps) интегрируя весь учебный материал в один ресурс и наполняя его необходимым контентом.

В этой связи целесообразно рассмотреть возможности использования социальных сервисов как средства организации контроля успеваемости обучающихся на разных этапах обучения (табл. 1).

Таблица 1. Социальные сервисы в качестве средства организации контроля успеваемости обучающихся на разных этапах обучения

Этапы процесса обучения	Средства контроля	Содержание
Мотивационный, ориентировочный	Анкетирование / опрос через Google – Формы	Вопросы направлены на выявление уровня мотивации / интереса к изучению темы, наличие знаний по теме, пожелания к содержанию
Объяснение (презентация) нового учебного материала	Мобильный / онлайн-тест Тест / Задания в LMS Moodle Тест в LMS Moodle + LearningApps Микроблог в VK, Twitter + голосование в чате	Вопросы по итогам презентации Практические задания Интерактивные задания Творческие задания (составить схему, алгоритм, описание, эссе, конспект и т.д.) и представить группе
Формирование репродуктивных знаний, умений	Мобильный / онлайн-тест Тест в LMS Moodle	Вопросы по итогам пройденной темы
Практика под руководством учителя	Микроблог в VK, Twitter + голосование в чате	Презентация результатов практической деятельности + обсуждение
Формирование продуктивного уровня усвоения материала	Мобильный / онлайн-тест Микроблог в VK, Twitter	Вопросы по пройденной теме Обсуждение проблемных вопросов
Самостоятельная работа учащихся	Микроблог в VK, Twitter Заполнение рабочей тетради в LMS Moodle	Презентация работ посредством видео Вопросы по пройденному материалу и практической деятельности
Подведение итогов	Анкетирование / опрос через Google – Формы	Вопросы о сложностях, возникших при прохождении темы, рекомендации и пожелания

На основании вышеизложенного, целесообразно сделать следующие выводы:

1. Социальные сервисы представляют собой Интернет-ресурсы (сайты, специализированные программы, онлайн-платформы), в которых пользователи сами генерируют контент и обмениваются им. Образовательный потенциал социальных сервисов заключается в коллективном исследовании и взаимодействии обучающихся и преподавателей, обладая высокими технологическими, коммуникативными, содержательными, познавательными возможностями.
2. Сложности использования социальных сервисов как средства организации контроля успеваемости обучающихся обусловлены трудоемкостью процесса подготовки, выбором оптимальных сервисов и инструментов для достижения определенной образовательной цели.
3. На разных этапах обучения целесообразно использовать разные виды социальных сервисов, исходя из содержания обучения, образовательных целей и ожидаемых результатов:
 - применение мобильных и онлайн-опросов, голосование в чате позволяет выявить потребности обучающихся и сложности в освоении темы;
 - использование мобильных и онлайн-тестов, а также тестов, практических заданий на платформе LMS Moodle позволяет оценить уровень знаний и умений обучающихся;
 - обсуждение темы в микроблогах, форумах направлены на оценку умений обучающихся делать резюме, высказывать собственное мнение и его аргументировать.

Заключение

Таким образом, реализация возможностей социальных сервисов в обучении осуществляется в рамках социальной сетевой среды, в основе которой лежат социальная взаимодействие и коммуникативная составляющая. Социальные сервисы как средство организации контроля успеваемости студентов целесообразно использовать на разных этапах обучения, исходя из содержания учебной программы, образовательных задач и функционала конкретного сервиса.

Литература

1. Абрамова О.М. Использование социальных сетей в образовательном процессе / О.М. Абрамова, О.А. Соловьева // Молодой ученый. – 2016. – № 9. – С. 1055–1057.
2. Минеев-Ли В.Е. Методика использования социальных сервисов в обучении РКИ иностранных студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» / В.Е. Минеев-Ли, А.К. Коллегов // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с меж-

дунар. участ. (Чебоксары, 1 дек. 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 269–272.

3. Пестрякова Я. Социальные сервисы Интернет и их цели использования студентами / Я. Пестрякова, Е. Тыкало // Молодой ученый. – 2016. – № 17.1 (121.1). – С. 106–109.
4. Савченкова Н.Н., Максимова Н.А. Социальные сетевые сервисы в учебном процессе / Н.Н. Соловьева, Н.А. Максимова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 11–1. – С. 161–164.
5. Garrison D. R. (2011). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice (2nd ed.). New York: Routledge. – Pp. 80–82.
6. Gikas J., Grant M.M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *Internet and Higher Education Mobile*, 19. – С. 18–26.
7. Hamat A., Embi M.A., & Hassan H.A. (2012). The Use of Social Networking Sites among Malaysian University Students. *International Education Studies*, 5(3). – Pp. 56–66.
8. Kaplan A. M., Haenlein M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1). – Pp. 59–68.
9. Mendoza S. (2009). The Trinity of Community: Google, Facebook and Twitter. In T. Bastiaens, J. Dron, & C. Xin (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009*. – Pp. 3555–3562.
10. Roblyer M. D., McDaniel M., Webb M., Herman J., & Witty J.V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3). – Pp. 134–140.
11. Selwyn N. (2012). Making sense of young people, education and digital technology: The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, 38(1). – Pp. 81–96.
12. Zhu C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1). – Pp. 127–136.

SOCIAL SERVICES AS A MEANS OF ORGANIZING STUDENTS' ACHIEVEMENT CONTROL

Gramma D.V., Kuznetsova S.V.
Surgut State University

The aim of the study is to analyze the social services, its features and their use in teaching as a means of organizing monitoring of student progress. The article reveals the features of using social

services as a means of organizing monitoring of student progress. It is determined that social services are Internet resources (sites, specialized programs, online platforms) in which users themselves generate content and exchange it. *The scientific novelty* lies in the fact that the educational potential of social services touches the collective research and interaction of students and teachers, possessing high technological, communicative, informative, cognitive capabilities. It was revealed that the difficulties of using social services as a means of organizing monitoring of students' progress are due to the laboriousness of the training process, the choice of optimal services and tools to achieve a specific educational goal. *As a result*, the analysis shows that at different stages of training, it is advisable to use different types of social services, based on the content of training, educational goals and expected results. *The practical significance of the article* lies in the fact that the types of social services are presented as a means of organizing monitoring of students' progress at different stages of training.

Keywords: social services, educational process, control, mobile and online surveys, microblogging, wiki.

References

1. Abramova O.M. The use of social networks in the educational process / O.M. Abramova, O.A. Solovyov // *Young scientist*. – 2016. – No. 9. – Pp. 1055–1057.
2. Mineev-Lee V.E. Methodology of using social services in teaching RFL for foreign undergraduate students in the direction of training "Pedagogical education" / V.E. Mineev-Lee, A.K. Colleagues // *Pedagogy, psychology, society: topical issues: materials of the All-Russian. scientific-practical conf. with int. part.* (Cheboksary, Dec 1, 2020). – Cheboksary: Publishing House "Wednesday", 2020. – Pp. 269–272.
3. Pestyakova Y. Social services Internet and their purpose of using by students / Y. Pestyakova, E. Tykalo // *Young scientist*. – 2016. – No. 17.1 (121.1). – Pp. 106–109.
4. Savchenkova N.N., Maksimova N.A. Social network services in the educational process / N.N. Solovyova, N.A. Maksimova // *Modern high technologies*. – 2016. – No. 11–1. – Pp. 161–164.
5. Garrison D. R. (2011). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice (2nd ed.). New York: Routledge. – Pp. 80–82.
6. Gikas J., Grant M.M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *Internet and Higher Education Mobile*, 19. – Pp. 18–26.
7. Hamat A., Embi M.A., & Hassan H.A. (2012). The Use of Social Networking Sites among Malaysian University Students. *International Education Studies*, 5(3). – Pp. 56–66.
8. Kaplan A. M., Haenlein M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1). – Pp. 59–68.
9. Mendoza S. (2009). The Trinity of Community: Google, Facebook and Twitter. In T. Bastiaens, J. Dron, & C. Xin (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009*. – Pp. 3555–3562.
10. Roblyer M. D., McDaniel M., Webb M., Herman J., & Witty J.V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3). – Pp. 134–140.
11. Selwyn N. (2012). Making sense of young people, education and digital technology: The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, 38(1). – Pp. 81–96.
12. Zhu C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1). – Pp. 127–136.

Формирование профессиональной идентичности учителя при переходе в педагогическую сферу деятельности

Апарина Юлия Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра англистики и межкультурной коммуникации, Московский городской педагогический университет,
E-mail: juliaparina@mail.ru

В данной статье представлены результаты исследований отечественных и зарубежных авторов посвященные проблеме формирования профессиональной идентичности начинающих учителей в условиях переходного периода. Автор рассматривает различные точки зрения исследователей, рассматривающих эту проблему с позиции образования студентов, идентификации молодых учителей, педагогов, изменивших свою прежнюю профессию на педагогическую. Все представленные категории вынуждены формировать свою профессиональную идентичность в современных условиях смены педагогической роли и прототипа учителя. Автор исследует актуальную проблему влияния внешних условий работы педагога и психологической удовлетворенности учителя на продуктивность и результативность его профессиональной деятельности. В статье рассматривается феномен прототипа педагога, отмечаются факторы, влияющие на профессиональное поведение учителя в условиях новых требований, предъявляемых к современной школе. Работа в условиях инклюзивного обучения, как утверждает автор, также накладывает свой отпечаток на идентичность современного учителя.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, переходный период, прототип учителя.

Проблема становления и совершенствования профессиональной идентичности учителей, изменения роли педагога в образовательном процессе, небезосновательно занимает многих отечественных и зарубежных исследователей; совершенно очевидным нам представляется тот факт, что осознание учителем своей профессиональной и социальной значимости, убежденности в предметной и методической компетентности будет в значительной мере влиять на качество и продуктивность осуществляемого ими учебного, образовательного и воспитательного процесса. Особенно актуальным это становится в переходный период, когда школы начинают работать в условиях инклюзивного обучения.

Исследования Воронцовой Е.В., Ельцовой А.А., Клименко Л.В., Посуховой О.Ю направлены на выявление уровня профессиональной идентичности и мотивированности к последующей профессиональной педагогической деятельности практикующих учителей и студентов, будущих педагогов. Авторы выявляют разный уровень (от низкого к высокому) профессиональной идентичности среди педагогических кадров и студентов педагогического вуза, учитывая многочисленные параметры и приводят ряд возможных направлений деятельности преподавателей для достижения желаемого результата по повышению уровня профессиональной идентичности и мотивированности студентов к будущей профессии [1, 2].

Исследование, посвященное сравнительному анализу профессиональной идентичности учителей различных российских городов, приводит к неутешительному выводу о том, что государственная социальная политика и уровень оплаты труда сильно влияют на удовлетворенность городских учителей своей профессиональной деятельностью. В ситуации, когда требования и ответственность к результативности педагогической деятельности значительно возросли (ОГЭ, ЕГЭ, олимпиады и тд), давление на учителей со стороны администрации школ и родителей усилилось, условия работы и требуемая отчетность претерпели серьезные изменения, рабочий день стал практически ненормируемым, заработная плата педагогов изменилась незначительно и в провинциальных городах является крайне низкой. Как следствие, снижается удовлетворенность учителям своей социальной позицией, падает престиж

профессии, появляется неудовлетворенность профессиональной деятельностью. В столице ситуация немного лучше, поскольку заработная плата выше, хотя бесправное положение учителя перед административным и родительским произволом значительно снижает удовлетворенность от своей работы [2].

Вопрос формирования профессиональной идентичности и изменения роли педагога в образовательном процессе в контексте доминирующего инклюзивного обучения не являлся предметом исследования и все рекомендации носят общий и поверхностный характер.

Обратимся к опыту зарубежных исследователей, заинтересовавшихся проблемой профессиональной идентичности школьных учителей. Интересным исследованием представляется статья авторского коллектива Claudia Lenuta Rus, Anca Raluca Tomsa, Oana Luisa Rebege, а также научные работы Paul A. Schutz, Dionne Cross Francis, и Ji Hong.

В этих работах изучались основные и второстепенные элементы профессиональной идентичности учителей. В настоящее время общепризнан тот факт, что взгляды учителей на их роль и характер преподавания и обучения влияют на их поведение на работе, чувство благополучия и эффективность работы. Это подчеркивает большую важность прототипа педагога, с которым учитель отождествляет себя. Несмотря на повышенное внимание к этой теме, краткая история исследования выявляет различные значения профессиональной идентичности и отсутствие общепринятого определения. Исследователи определили это как стиль профессионального поведения, который особенно важен, привлекателен для педагога и гармонирует с другими социальными ролями, им выполняемыми, однако, это и соотношение внутренних ожиданий индивида в отношении его профессиональной роли и их воплощений в реальности. Пытаясь согласовать различные взгляды на профессиональную идентичность учителей, авторы утверждают, что идентичность – не фиксированный атрибут человека, а относительный. Важным является состояние внутренней удовлетворенности своей социальной ролью и результатами собственной профессиональной деятельности [3,5].

Является заслуживающим внимание опыт турецких исследователей Ahmed Teskin и Senem ZAIMOĞLU. Профессиональная идентичность учителя, с их точки зрения, включает осознание учителями своей социальной роли, меняющейся в условиях образовательной реформы, изменения в учебных планах, новой классной практике, использования современных методов и приемов и включенности собственной деятельности в единый образовательный контекст.

Результаты показали, что турецкие учителя английского языка как иностранного обладали очень сильной профессиональной идентичностью и были в основном привержены личному росту и раз-

витию, потребностям учащихся и школьным вопросам, соответственно. Более того, было обнаружено, что женщины-учителя имели более сильную идентичность и более преданны своей профессии. Подобные выводы неудивительны, учитывая высокую заработную плату работников образования в Турции и традиционно уважительное отношение к учителю на Востоке [4].

В наше время мы нередко сталкиваемся с учителями, получившими педагогическое образование в качестве второго, для которых работа учителя стала их второй профессией. Таких много среди переводчиков, математиков, физиков. Интересным представляется исследование испанских авторов в отношении бывших химиков, изменивших свою карьеру столь кардинально. Как формируется профессиональная идентичность этих учителей нам поведали в своей статье Gabriella Shwartz и Yehudit Judy Dori. Используя профессиональную идентичность в качестве предмета исследования, объектом стали начинающие учителя химии второй профессии, которые ранее работали химиками и участвовали в альтернативной программе сертификации (АСР) в научно-исследовательском университете. Цель исследования состояла в том, чтобы понять процесс перехода этих учителей в педагогическую профессию, поскольку они уже имели опыт работы в другой специальности и формировали свою профессиональную педагогическую идентичность в процессе подготовки к преподаванию, освоения программы и школьной образовательной системы.

Результаты показали, что лица, сменившие карьеру, объясняют развитие своей идентичности множеством ресурсов образовательной программы, которые формируют личность: курсовая работа, практический опыт и социальные контексты. Переход к профессии учителя произошел в основном из-за их желания внести свой вклад в жизнь общества. Благодаря активному участию в уникальной учебной среде, созданной в рамках программы, сформировалось видение конкретного типа учителя, которым они стремились стать [5].

Чтобы восполнить пробел относительно развития профессионально-личностных навыков студентов – будущих учителей, настоящее исследование направлено на формирование профессиональной идентичности студентов педагогических вузов. Участниками исследования были студенты первокурсники. Проведенная рефлексивная практика способствовала развитию профессиональной идентичности студентов-учителей по трем основным направлениям: она позволяет им предсказать, какими учителями они станут, формулировать свои ожидания от себя как учителей и выражать озабоченность по поводу своей будущей профессии [6].

Представляет интерес исследование, посвященное изучению сложности формирования идентичности учителя с широкого спектра точек зрения, таких как преобразующее обучение, третье пространство и теория возможного «я». Это ис-

следование вносит две убедительных позиции в исследование идентичности учителей. Первая представляет наличие специфических для каждого предмета микроуровневых влияний на развитие личности учителя. Учителя-предметники ориентируются в своем научном и методическом пространствах, развивая при этом свою идентичность. Вторая – это признание эволюционирующего и динамичного характера идентичности учителя. Следовательно, в этом аспекте необходимы дополнительные исследования идентичности учителей. Поскольку личность учителя постоянно меняется, особенно в переходные периоды, в дальнейших исследованиях следует изучить многократный опыт учителей, пересекающий границы, связанный с развитием их идентичности.

Из-за своей значимости идентичность учителя стала дополнительной возможностью изучения мотивации, приверженности, эффективности учителей. Таким образом, становится очевидным в каком направлении следует действовать для повышения качества и согласованности начального и непрерывного педагогического образования [7].

Следует сделать вывод о том, что проблема формирования и совершенствования педагогической идентичности является актуальной и становится предметом исследований отечественных и зарубежных авторов. Однако, российские исследования направлены больше на констатацию негативных тенденций в этом вопросе, тогда как иностранные авторы нацелены на детальное исследование проблемы и поиск путей ее решения.

Литература

1. Воронцова Е.В., Ельцова А.А. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов // *Международный научный журнал «Инновационная наука»* – 2015. – № 1. – С. 178–180.
2. Клименко Л.В., Посухова О.Ю. Профессиональная идентичность городских учителей в условиях модернизации института образования // *Журнал институциональных исследований*. – 2017. – № 9. – С. 132–152.
3. Claudia Lenuta Rus, Anca Raluca Tomsa, Oana Luisa Rebeaga. Teacher's Professional Identity. A Content Analysis // *Procedia – Social and Behavior Sciences* – 2018. – № 78. – pp. 315–319.
4. Ahmed Teskin, Senem ZAIMOĞLU. An Investigation of Turkish EFL Teachers' Perceptions of Professional Identity // *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler. Dergisi*. 2021. Cilt 18, Sayı 1, ss. 82–95.
5. Gabriella Shwartz, Yehudit Judy Dori. Transition into Teaching: Second Career Teachers' Professional Identity // *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2020, 16(11).
6. Yulia Muchnik-Rozanov, Dina Tsybulsky. Examining future-oriented discourse within reflective narratives as professional identity development for student teachers // *Journal of Education for Teaching*. – 2021. – pp. 1–13.
7. Research on teacher identity: mapping challenges and innovations, edited by Paul A. Schutz, Dionne Cross Francis, and Ji Hong, Cham, Switzerland, 2018, 251 pp.

FORMATION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY DURING THE TRANSITION TO THE PEDAGOGICAL SPHERE OF ACTIVITY

Aparina Yu.I.

Moscow City Pedagogical University

The article reveals the results of the research made by native and foreign authors, which is devoted to the problem of the professional identity formation among young teachers in the period of transition. The author examines the various ideas made by different researchers who consider this problem from the position of student education, identification of young teachers, identification of pedagogues who have changed their former profession to a teaching activity. All the categories, presented in the article, are forced to form their professional identity under the influence of modern conditions when the pedagogical role and prototype of the teacher have to be changed. The author investigates the influence of the external conditions of the teacher's work and the psychological satisfaction of the teacher upon the productivity and effectiveness of his professional activity. The article represents the phenomenon of the teacher's prototype, notes the factors that can influence the teacher's professional behavior in the context of the new requirements to the modern school. Teaching in accordance with the terms of inclusive education also affects the identity of the modern teacher.

Key words: professional identity, transition period, teacher prototype.

References

1. Vorontsova E.V., Eltsova A.A. Formation of professional identity of future teachers // *International scientific journal "Innovative Science"* – 2015. – № 1. – P. 178–180.
2. Klimentko L.V., Posukhova O. Yu. Professional identity of urban teachers in the context of modernization of the institution of education // *Journal of Institutional Research*. – 2017. – No. 9. – S. 132–152.
3. Claudia Lenuta Rus, Anca Raluca Tomsa, Oana Luisa Rebeaga. Teacher's Professional Identity. A Content Analysis // *Procedia – Social and Behavior Sciences* – 2018. – No. 78. – pp. 315–319.
4. Ahmed Teskin, Senem ZAIMOĞLU. An Investigation of Turkish EFL Teachers' Perceptions of Professional Identity // *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler. Dergisi*. 2021. Cilt 18, Sayı 1, ss. 82–95.
5. Gabriella Shwartz, Yehudit Judy Dori. Transition into Teaching: Second Career Teachers' Professional Identity // *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2020, 16(11).
6. Yulia Muchnik-Rozanov, Dina Tsybulsky. Examining future-oriented discourse within reflective narratives as professional identity development for student teachers // *Journal of Education for Teaching*. – 2021. – pp. 1–13.
7. Research on teacher identity: mapping challenges and innovations, edited by Paul A. Schutz, Dionne Cross Francis, and Ji Hong, Cham, Switzerland, 2018, 251 pp.

Эволюция категории «профессиональная коммуникация» в педагогических исследованиях

Бузуева Юлия Сергеевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков и лингвокультурологии, Институт международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
E-mail: julide2@yandex.ru

Карнаухова Елена Евгеньевна,

кандидат политических наук, доцент, кафедра иностранных языков и лингвокультурологии, Институт международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
E-mail: karnau-elena@yandex.ru

В статье рассматриваются подходы к определению категории «коммуникация» в XX–XXI веках. Авторы рассматривают эволюцию понятия в социально-гуманитарных, естественно-научных дисциплинах, технических науках и философии, уделяется особое внимание анализу содержания понятия в психолого-педагогической мысли.

Показано, что профессиональная коммуникация стала неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалистов. В основе теории профессиональной коммуникации лежат идеи, разработанные в рамках таких областей знаний, как риторика, этика, лингвистика, психология, речевой этикет, техническое письмо, социология, кибернетика и информационные технологии, однако, до сих пор нет точного определения, его структуры и содержания относительно конкретных сфер деятельности и специальностей. В заключении сделан вывод о том, что научные теории, разработанные в рамках различных дисциплин, позволили наиболее детально определить категорию «коммуникация». Психологические исследования бихевиористов способствовали ее выделению в качестве научного предмета. Теоретико-лингвистические и кибернетически-информационные подходы определили структуру коммуникативного действия, а философская наука придала изучению понятия и процесса коммуникации более объемный характер.

Ключевые слова: коммуникация, общение, профессиональные коммуникации, обмен информацией, деловое общение.

В эпоху глобализации, постоянно меняющихся геополитических условий, новых вызовов и угроз особенно актуальной представляется проблема подготовки высококвалифицированных кадров в различных сферах деятельности. Происходящие изменения в сфере политики, экономики, образования и культуры способствуют укреплению международного сотрудничества, развитию контактов между представителями различных национальностей в профессиональной сфере.

Вхождение Российской Федерации в Болонский процесс предполагает более активное взаимодействие между ВУЗами Российской Федерации и европейских стран, активный обмен опытом, повышение академической мобильности специалистов и научных кадров, что, в свою очередь, предполагает значительное повышение требований к уровню языковой подготовки студентов и специалистов для фасилитации общения в поликультурной среде.

Профессиональная коммуникация стала значимым компонентом осуществления профессиональной деятельности. В связи с этим особенно актуальной становится проблема подготовки специалистов, способных осуществлять эффективную коммуникацию с коллегами, в том числе и на международной арене.

Для решения задачи разработки и внедрения новых подходов к формированию готовности будущих специалистов к профессиональной коммуникации необходимо уточнить определение понятий «коммуникация» и «профессиональная коммуникация».

В современном научном знании понятие «коммуникация», а также процесс взаимодействия между людьми, социальными группами и представителями различных профессий вызывает значительный интерес исследователей не только в гуманитарном знании, но и в области естественных и технических дисциплин.

В XX веке бурное развитие кибернетики, математической теории коммуникаций и информационных технологий ознаменовали возникновение интереса к проблемам коммуникации и информации. На данный момент существует большое количество трактовок и определений данного понятия:

1. механизм, посредством которого существуют и развиваются человеческие связи, т.е. все символы ума вкупе со средствами их передачи в пространстве и сохранении во времени (Чарльз Хортон Кули) [1];
2. обмен значениями (информацией) путем передачи сообщений через различные средства

(слова, знаки, поведение, материальные артефакты (Н.В. Урсул, И.Б. Коленчук)[2];

3. социальное объединение индивидов с помощью языка и знаков, установление общезначимых наборов правил для различной целенаправленной деятельности (К. Черри) [3];
4. передача сигналов между организмами или частями одного организма, когда отбор благоприятствует продуцированию и восприятию сигналов (биологи Д. Люис, Н. Гауэр) [4]
5. специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания (А.П. Панфилова) [5].

В социально-гуманитарном знании используется определение, которое обозначает и характеризует многообразные связи и отношения, возникающие в человеческом обществе. В данном случае речь идет о социальной коммуникации, а именно специфической форме взаимодействия людей по передаче информации от человека к человеку, осуществляющейся при помощи языка и других семиотических средств. Именно данное понятие является основным для социальной философии и культурологии.

В философии понятие коммуникации трактовалось по-разному. При этом следует отметить, что сам термин вошел в научный оборот в XX веке. Этот термин был впервые использован Ч. Кули, который определил данное понятие как «механизм, посредством которого становится возможным существование и развитие человеческих отношений – все символы разума вместе со способами их передачи в пространстве и сохранения во времени» [6]. На рубеже XX века коммуникация рассматривалась как средство осуществления общения и, следовательно, все, что способствовало развитию отношений между людьми.

После второй мировой войны в философской мысли стали появляться различные научные течения, проявляющие особый интерес к коммуникации и привносящие все новые смыслы данной категории. Так, коммуникация стала рассматриваться как процесс передачи информации, при этом необходимыми составляющими процесса являлись источник информации, сообщение, канал передачи, декодер, получатель сообщения, однако, коммуникативный процесс рассматривался как однолинейный, без учета обратной связи. (Линейная модель Шеннона Уивера или «модель передачи информации»).

В середине века под влиянием бихевиоризма стала формироваться новая теория, делающая акцент на как процессе межличностного общения, лежащего в основе коммуникации. В понятие коммуникации входит не только обмен информацией, но и достижение взаимопонимания между акторами, обмен личностным опытом, интеракция, необходимость обратной связи.

Коммуникация рассматривалась также и как социальное явление. Исследователи обратили внимание на континуальный характер процесса общения, который предполагает взаимодействие

коммуникаторов в процессе общения. Таким образом, коммуникация рассматривается как социальный процесс сотворения, сохранения и совместного преобразования социальных реальностей. Данные подходы рассматривали коммуникацию как социальное явление, процесс преобразования, который невозможен вне социума.

Философия долго воспринимала проблему коммуникации как сугубо практическую. Гносеологический подход был характерен для Э. Кессирера, исследовавшего символические формы человеческой коммуникации. Л. Витгенштейн рассматривал процесс «языковых игр», но рассматривал их с точки зрения лингвосемантики, как и Ч. Пирс, рассматривавшего процесс с точки зрения лингвофилософского анализа языка и речи.

Одним из первых исследователей, который обратился к философским проблемам коммуникации, был М. Бубер. Он рассмотрел коммуникацию с точки зрения диалогизма. Диалог – не просто способ межличностной коммуникации, но самоценное начало мира. [7]

Согласно теории немецкого философа Ю. Хабермаса основной характеристикой социального действия является его направленность на взаимопонимание. Коммуникативная рациональность акцентирует внимание не на законодательном разуме, а на самом процессе общения. Это понятие рассматривается как процесс общения, взаимного обсуждения и достижения консенсуса, при этом роли, которые выполняют субъекты общения одинаково важны, кроме того данное взаимодействие основывается не на существующих нормах, а нормы и правила каждый раз создаются заново при попытке акторов коммуникации достичь согласия. С точки зрения Ю. Хабермаса, коммуникативная рациональность способствует осмыслению человеком собственной позиции с учетом мнения других, этот концепт способствует социализации человека, формированию личностной позиции и самой личности. Философ сформулировал универсально-прагматические требования к речевому высказыванию и коммуникативному действию: понятность, истинность, правдивость и нормативность правильности высказываний.

Таким образом, научные теории, разработанные в рамках различных дисциплин, позволили наиболее детально определить категорию «коммуникация». Психологические исследования бихевиористов способствовали ее выделению в качестве научного предмета. Теоретико-лингвистические и кибернетически-информационные подходы определили структуру коммуникативного действия, а философская наука придала изучению понятия и процесса коммуникации более объемный характер.

Проблема изучения процесса профессиональной коммуникации и определения понятия профессиональной коммуникации связана, прежде всего с отсутствием точного определения данного термина. А.В. Соколов выделяет 4 вида коммуникации: материальную, генетическую, психическую

и социальную. Профессиональная коммуникация относится к социальной.[8]

В отечественной и зарубежной мысли исследователи предлагают различные подходы к рассмотрению сущности понятия профессиональной коммуникации. Тем не менее, можно выделить основные интерпретации понятия.

В зарубежной мысли теория профессиональной коммуникации рассматривается как совокупность теорий коммуникации, теории, этики, технического письма, а также практики и социальной ответственности. Основной задачей данной дисциплины является изучение информации и способов ее передачи и управления. Сторонники данного подхода считают, что основным показателем профессиональной коммуникации является ее эффективность, то есть достижение желаемого результата. Так, N.R. Blyler в своей статье *Research as Ideology in Professional Communication* отмечает, что исследователи имеют тенденцию расширять определение профессиональной коммуникации, связывая ее с практикой и социальной ответственностью. [9] Такие авторы, как C.R. Miller, D.L. Sullivan разделяют техническую коммуникацию (*technical communication*) и письменной формой профессиональной коммуникации (*professional writing*), но при этом подчеркивают, что профессиональная коммуникация – это не просто прагматический дискурс, а прежде всего письменное изложение информации, которое является составной частью человеческой деятельности.[10] Некоторые зарубежные авторы (K. Tyagi, W.K. Sparrow) полностью отождествляют понятия профессиональной и технической коммуникации, причем последняя приравнивается к техническому письму. E. Tebeaux предлагает изучать аудиторию, цели, контексты коммуникации, межкультурную коммуникацию и условия, способствующие повышению эффективности профессиональной коммуникации в рабочем контексте.[11]

В отечественной научной мысли предлагаются трактовки понятий, отличные от существующих в зарубежной педагогической теории и практике. Так, М.А. Василик использует термин «профессионально ориентированная коммуникация», при этом выделяя коммуникации в организациях, политическую, публичную и межкультурную. О.С. Аксенова рассматривает профессиональную коммуникацию как составляющую профессиональной компетентности, а именно степени квалификации специалиста, позволяющей ему успешно решать стоящие перед ним задачи, осуществлять продуктивную профессиональную деятельность и актуализировать свои личностные ресурсы. Таким образом, отсутствие единого мнения о содержании понятия «профессиональная коммуникация», а также ее компонентов. Нам представляется обоснованным разграничивать понятия профессиональной и технической коммуникации и рассматривать профессиональную коммуникацию как более широкое понятие, поскольку она осуществляется как в письменной, так и устной форме.

В рамках данного вопроса также представляется целесообразным разделить понятия «общение» и «коммуникация». Отечественный философ М.С. Каган различает данные понятия по следующим основаниям: целью общения является совместная выработка информации, в то время как коммуникация направлена на ее передачу и получение; общение предполагает свободный вход и выход участников, коммуникация обязательна для участников. Г.М. Андреева также выделяет в процессе общения 3 составляющих: коммуникация (обмен информацией), интеракция (обмен не только идеями, но и действиями), перцепция (восприятие и познание друг друга партнерами, установление взаимопонимания между ними). Социолог А.В. Соколов, разделяя теорию о трех компонентах общения, и рассматривает общение как часть коммуникационной деятельности, зависящей от ситуации, целей и мотивов субъектов. Таким образом, в содержании обоих понятий есть общий компонент – это процесс взаимодействия с целью передачи информации и обмена мыслями. Следовательно, профессиональная коммуникация – это особая форма взаимодействия людей с целью обмена информацией, мыслями и идеями в процессе осуществления трудовой деятельности в определенной сфере. В различных профессиональных сферах значение профессиональной коммуникации неодинаково. В некоторых областях человек взаимодействует прежде всего с техническими средствами, механизмами, природой, при этом межличностная интеракция ограничена.

Профессиональная деятельность специалиста невозможна без коммуникации. Она является как целью профессиональной деятельности, так и средством профессионального и личностного развития, интеракции с коллегами. Таким образом, коммуникация – это не только процесс обмена информации между собеседниками, но и процесс осмысления полученной информации, сопоставления ее смыслов с идеями партнеров на основании общности понимания формирования взаимопонимания.

Помимо этого, профессиональная коммуникация подразумевает интеракцию представителей одной профессии в познавательно-трудовой и творческой деятельности, направленной на профессиональное развитие, в ходе которого создаются профессиональные сообщества, характеризующиеся определенными нормами мышления, поведения и взаимодействия между членами коллектива.

На современном этапе профессиональная коммуникация также включает в себя такие компоненты, как знания в области информационных технологий, профессионально ориентированные информационные коммуникационные умения, которые актуализируются в процессе коммуникации в профессиональной среде. Конкурентоспособность специалиста в профессиональной сфере помимо прочего определяется также способностью получения, обработки и использования необходи-

мой информации посредством современных технологий, интернет-ресурсов и социальных сетей.

Существуют также различные подходы к определению основных компонентов структуры профессиональной коммуникации. И.Л. Плужник и И.Н. Розина выделяют 4 основных компонента в структуре профессиональной коммуникации в сфере образования: мотивационно-потребностный (стремление к профессиональной коммуникации, наличие мотивации к общению с коллегами), когнитивный (владение видами, средствами и способами коммуникации, способность интерпретировать и трактовать получаемую информацию и использовать ее для достижения профессиональных целей), деятельностный (организаторские, поисково-ориентировочные гностические умения), рефлексивный (способность осмысливать и анализировать свой опыт профессиональной коммуникации, осуществлять самоанализ, способствующий профессиональному самосовершенствованию и самооценке). [12, 13]. Опираясь на идеи общепсихологической теории деятельности и теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, С.В. Мыскин рассматривает следующие структурные элементы профессионального коммуникации: речевые действия по организации совместного профессионального общения субъектов деятельности, вербализацию специализированных трудовых действий субъектов с использованием специальных языковых средств, речевое воздействие на партнеров совместной профессиональной деятельности. [14]

Таким, образом, коммуникация и общение являются неотъемлемой частью жизни отдельного человека и общества в целом. Это довольно многогранный процесс, позволяющий решить определенные задачи: обмен информацией и опытом, получение знаний, внесение изменений в социальную систему, самопознание человека посредством взаимодействия с актерами и субъектами. В процессе эволюции понятия «коммуникация» представители различных дисциплин пытались дать определение и обоснования своим теориям коммуникаций. В настоящее время существуют различные трактовки понятия: психолого-педагогическая, социальная, философская.

Профессиональная деятельность специалиста невозможна без коммуникации и общения. В современных условиях интеграции, глобализации, регионализации, повсеместной компьютеризации и цифровизации профессиональная коммуникация является одним из основных средств решения профессиональных задач специалистом. Однако, до сих пор нет однозначного определения понятия, что выражается в различных подходах к определению понятия, структуры и его содержания в отношении конкретных профессиональных областей и специальностей.

Литература

1. Кули Ч.Х. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. Иссле-

дований. Отд.социологии и социальной психологии; сост. и переводчик В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. М., 2019, с. 64

2. Урсул Н.В., Коленчук И.Б. Межкультурная компетенция в современной коммуникации. / Научный часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Випуск 3: збірник наукових праць / За ред. А.В. Корольової. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009
3. Гуляев Д.Ю. Коммуникация как тип социальной связи. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008, № 3, с. 275
4. Основы теории коммуникации. Учебно-методическое пособие / сост. Ж.В. Николаева. Улан-Удэ, ВСГТУ, 2004. С. 4
5. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А.П. Панфилова. СПб: Знание, ИВЭСЭП, 2004. С. 4
6. Кули Ч. Общественная организация. Тексты по истории социологии XIX–XX веков. М: Наука, 1994
7. Бутина А.В. «Проблема подлинной коммуникации в философии М. Бубера» <http://philosophicaldescript.ru/?q=node/125>
8. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие. СПб: Издательство Михайлова В.А., 2002, с. 32
9. Blyler, Nancy Roundy. Research as Ideology in Professional Communication / technical Communication Quarterly 4(3), pp. 285–313
10. Sullivan P., Porter J. (1993) Remapping Curricula Geography: Professional Writing in/ and English / Journal of Business and Technical Communication, 7(4), pp. 389–442
11. Tebeaux E. (1989). The High-Tech Workplace: Implications for Technical Communication Instruction // Technical writing. Theory and Practice/ edited by Fearing B.E., Sparrow W.K., pp. 136–144
12. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. / И.Л. Плужник: Дисс.:... доктора пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003
13. Розина И.Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития. / Educational Technology and Society, 7(2), 2004, с. 257–269
14. Мыскин С.В. Структура и содержание профессионального общения. / Вопросы психолингвистики 1(43), 2020.

EVOLUTION OF THE CATEGORY “PROFESSIONAL COMMUNICATION” IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Buzueva Yu.S., Karnauhova E.E.

National Research Nizhny Novgorod State University

The article discusses approaches to defining the category of “communication” in the XX–XXI centuries. The authors consider the evolution of the concept in social and humanitarian, natural sciences,

technical sciences and philosophy, paying special attention to the analysis of the content of the concept in psychological and pedagogical thought.

It is shown that professional communication has become an integral component of professional training of specialists. The theory of professional communication is based on ideas developed within such areas of knowledge as rhetoric, ethics, linguistics, psychology, speech etiquette, technical writing, sociology, cybernetics and information technology, however, there is still no precise definition, its structure and content, regarding specific fields of activity and specialties. In conclusion, it is concluded that scientific theories developed within the framework of various disciplines allowed the most detailed definition of the category of "communication". Psychological studies of behaviorists contributed to its singling out as a scientific subject. Linguistic-theoretical and cybernetic-informational approaches determined the structure of communicative action, and philosophical science gave the study of the concept and process of communication a more voluminous character.

Keywords: communication, interaction, professional communications, exchange of information, business communication.

References

1. Cooley Ch. Kh. Favorites: Sat. translations / RAS. INION. Center for social. scientific-inform. Research. Department of Sociology and Social Psychology; comp. and translator V.G. Nikolaev; otv. ed. D.V. Efremenko. M., 2019, p. 64
2. Ursul N.V., Kolenchuk I.B. Intercultural competence in modern communication. / Scientific Hour Writing of the National Pedagogical University imeni MP Dragomanov. Series No. 9. Modern tendencies of development mov. Edition 3: zbirnik nakuvikh prats / Ed. A.V. Korolovoi. K. : Type of NPU imeni M.P. Dragomanov, 2009
3. Gulyaev D. Yu. Communication as a type of social connection. Voronezh State University Bulletin. Series: linguistics and intercultural communication. 2008, no. 3, p. 275
4. Fundamentals of the theory of communication. Teaching aid / comp. Zh.V. Nikolaeva. Ulan-Ude, VSGTU, 2004. P. 4
5. Panfilova A.P. Business communication in professional activity / A.P. Panfilova. SPb: Knowledge, IVESEP, 2004. C. 4
6. Cooley Ch. Public organization. Texts on the history of sociology of the XIX–XX centuries. M: Science, 1994
7. Butina A.V. "The problem of genuine communication in the philosophy of M. Buber" <http://philosophicaldescript.ru/?q=node/125>
8. Sokolov A.V. General theory of social communication: textbook. SPb: Publishing house of Mikhailov V.A., 2002, p. 32
9. Blyler, Nancy Roundy. Research as Ideology in Professional Communication / technical Communication Quaterly 4 (3), pp. 285–313
10. Sullivan P., Porter J. (1993) Remapping Curricula Geography: Professional Writing in / and English / Journal of Business and Technical Communication, 7 (4), pp. 389–442
11. Tebeaux E. (1989). The High-Tech Workplace: Implications for Technical Communication Instruction // Technical writing. Theory and Practice / edited by Fearing B.E., Sparrow W.K., pp. 136–144
12. Pluzhnik I.L. Formation of intercultural communicative competence of humanitarian students in the process of professional training. / I.L. Pluzhnik: Diss:... doctor ped. Sciences: 13.00.01. Tyumen, 2003
13. Rozina I.N. Educational communication in the electronic environment: theory, practice and development prospects. / Educational Technology and Society, 7 (2), 2004, pp. 257–269
14. Myskin S.V. The structure and content of professional communication. / Questions of psycholinguistics 1 (43), 2020.

Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе подготовки в вузе

Дмитроченко Татьяна Вячеславовна,

ассистент кафедры педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
E-mail: bossyblond7@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в условиях современного мира. Представлен теоретический анализ литературы по рассмотренной проблеме, на основании осуществленного анализа автором статьи приведено уточненное определение понятия «профессиональная субъектность будущего педагога». Описаны ход и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов. В статье приведено обоснование комплекса диагностических методик, используемых при проведении исследования, психолого-педагогических условий и учебно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной субъектности. В статье приведены примеры заданий, использованных автором при организации опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности студентов 2 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки в рамках изучения дисциплины «Педагогика». Представлены результаты, подтверждающие гипотезу исследования.

Ключевые слова: профессиональная субъектность будущего педагога; студент; будущий педагог; формирование профессиональной субъектности; критерии профессиональной субъектности; уровни профессиональной субъектности.

Современная действительность характеризуется непрерывным развитием и преобразованием социально-экономической сферы общества. Условия постоянно меняющегося мира, ситуация неопределённости требуют от педагога соответствия его квалификации и профессиональных знаний современным требованиям, выраженным в различных нормативно-правовых документах. К ним мы относим Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++); Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (от 18.10.2013 г.); Стратегию инновационного развития РФ; Концепцию поддержки развития педагогического образования и др. Согласно перечисленным нормативно-правовым документам, обществу в наши дни необходим педагог, осуществляющий свою деятельность на высоком профессиональном уровне, соответствующем современному состоянию науки и практики, способный осуществлять личностное и профессиональное развитие на протяжении всей жизни.

В перечисленных условиях возрастает необходимость формирования у будущих педагогов профессиональной субъектности как интегральной характеристики личности будущего бакалавра педагогического образования, отражающей уровень самопознания, рефлексии, степень овладения умениями критического мышления, анализа профессионально-педагогических ситуаций, решения учебно-профессиональных задач и прогнозирования результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, в том числе в ситуации неопределенности.

В психолого-педагогической литературе накоплен достаточно большой опыт рассмотрения вопроса формирования профессиональной субъектности будущего специалиста сферы образования.

В работах исследователя О.М. Бабич профессиональная субъектность студента вуза связана с рассмотрением мотивационно-смысловых аспектов его учебно-профессиональной деятельности и рассматривается в качестве интегральной способности, позволяющей выстраивать процесс своей жизнедеятельности, в том числе и профессиональной, в соответствии с выработанной системой целей и ценностей [9].

И.А. Серегина под профессиональной субъектностью будущего специалиста понимает личностное качество человека как «интегратор его профессиональных способностей, обеспечивающий

возможность выполнения профессиональных требований на высоком уровне качества» [9].

В работах Т.А. Ольховой становление субъектности студента вуза связано с развитием системы его ценностных ориентаций и интериоризацией внешней деятельности. Субъектность студента в трудах ученого определена как «аксиологическая характеристика личности, раскрывающаяся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения и жизнетворчества студента» [8].

Рассмотрение специфики образовательного пространства гуманитарно-педагогического вуза, разработка психолого-педагогических условий, необходимых для формирования профессиональной субъектности будущих педагогов, позволили нам сформулировать собственное определение рассматриваемого понятия. Так, под профессиональной субъектностью будущего педагога в рамках данной статьи будет пониматься сложная интегральная характеристика личности будущего педагога, отражающая уровень самопознания, рефлексии, степень овладения умениями критического мышления, анализа профессионально-педагогических ситуаций, решения учебно-профессиональных задач и прогнозирования результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, в том числе в ситуации неопределенности.

В структуре рассматриваемого качества мы можем выделить личностный, профессионально-деятельностный и прогностический критерии.

Личностный критерий раскрывает внутренний потенциал и ресурсы студента. Его содержание составляют механизмы самопознания, актуализации субъектного опыта, рефлексии, ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. Содержание профессионально-деятельностного критерия составляет познавательная и информационно-когнитивная направленность студента, умения критического мышления, умения работать с научными текстами и решать профессионально-педагогические задачи, умения и навыки профессионально-педагогического общения. Прогностический критерий заключается в определении и реализации студентом путей собственного личностного и профессионального развития, в определении в целом перспектив развития педагогического образования и своего места в нем.

Для проведения педагогического эксперимента по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов нами были сформированы 2 группы студентов – контрольная и экспериментальная. В экспериментальную группу испытуемых (далее – ЭГ) вошло 20 студентов 2 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) профили «Начальное образование» и «Иностранный язык», обучающихся в ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет». Контрольную группу (далее – КГ)

составило 22 человека 2 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) профили «Русский язык» и «Литература», обучающихся в ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет». С данными группами студентов ранее не велась целенаправленная работа по формированию профессиональной субъектности.

Представленную выборку составили студенты, имеющие средний и высокий уровень успеваемости, достаточно устойчивые мотивы учебно-профессиональной педагогической деятельности, желающие связать свою будущую профессиональную деятельность с работой в образовательных организациях.

Целью данной статьи является апробация результатов проведенной экспериментальной работы по формированию профессиональной субъектности будущих педагогов. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что в практической деятельности формирование профессиональной субъектности будущих педагогов будет результативным при реализации предложенных психолого-педагогических условий и учебно-методического обеспечения.

Для определения уровня профессиональной субъектности будущих педагогов нами был сформирован комплекс диагностических методик, представленный в Таблице 1.

Таблица 1. Диагностический инструментарий исследования

№ п/п	Критерии	Показатели	Методики диагностики
1	Личностный критерий	Самопознание	Методика исследования самооценки (МИС) (автор – С.Р. Пантеев)
		Актуализированный субъектный опыт и рефлексия	Методика диагностики рефлексивности (опросник А.В. Карпова)
		Ценностное отношение к педагогической деятельности	Опросник терминальных ценностей (автор – И.Г. Сенин)
2	Профессионально-деятельностный критерий	Умения критического мышления; умения работать с научными текстами и решать профессионально-педагогические задачи, коммуникативные умения	Тест «Определение уровня развития умений критического мышления будущих педагогов» (разработан автором)
3	Прогностический критерий	Личностно-профессиональная самореализация	Многомерный опросник самореализации личности (автор – С.И. Кудинов)

На этапе констатирующего эксперимента при помощи разработанного нами диагностического инструментария был определен уровень профессиональной субъектности будущих педагогов.

Исходя из среднего арифметического, полученного в результате изучения профессиональной субъектности будущих педагогов по выделенным критериям, можно отметить, что в ЭГ высокий уровень профессиональной субъектности был выявлен у 12,2% участников исследования, средний уровень – у 57,2% испытуемых, низкий – у 30,6% студентов. В КГ высокий уровень профессиональной субъектности был выявлен у 9,6% участников исследования, средний уровень – у 65,1% испытуемых, низкий – у 25,3% студентов.

Обозначенные результаты изучения уровней сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной и контрольной групп представлены на рис. 1.

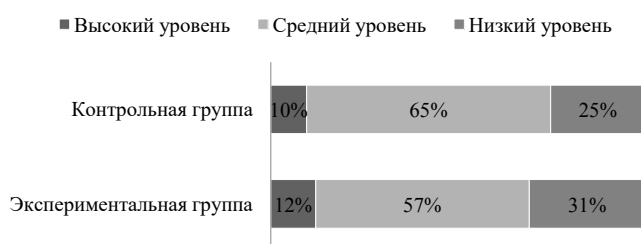


Рис. 1. Уровни сформированности профессиональной субъектности студентов экспериментальной и контрольной групп

Оценка достоверности различий между процентными долями двух выборок ЭГ и КГ была осуществлена с помощью многофункционального критерия Фишера (F^* -критерий). Так как полученное $F^*_{эмп.} = 0,592$ меньше $F^*_{критич.} = 1,64$, то это означает, что на уровне значимости $p > 0,05$ процентная доля будущих педагогов ЭГ и КГ с высоким, средним и низким уровнями сформированности профессиональной субъектности значимо не различаются.

На этапе формирующего эксперимента при работе с контрольной группой студентов нами были созданы обычные для профессионально-образовательного процесса гуманитарно-педагогического вуза психолого-педагогические и организационно-педагогические условия. Работа с экспериментальной группой студентов включала в себя реализацию следующих психолого-педагогических условий:

- обогащение субъектного опыта личности, формирование активной самостоятельной позиции студентов на основе стимулирования, мобилизации и активизации внутренних ресурсов студента, использования процедур рефлексии;
- вовлечение студентов в деятельность по решению проблемно-ситуационных и информационно-поисковых задач на основе использования продуктивных технологий профессионального образования;
- формирование ответственности за результаты собственного образования и развитие потребности к самосовершенствованию.

Данная работа осуществлялась целенаправленно в профессионально-образовательном процессе гуманитарно-педагогического вуза на учебных занятиях по дисциплине «Педагогика» при помощи разработанного учебно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов.

К учебно-методическому обеспечению мы относим разработанное нами учебно-методическое пособие для преподавателя, используемое при проведении учебных занятий по педагогическим дисциплинам, и рабочую тетрадь для студента, позволяющую будущему педагогу осваивать содержание учебных дисциплин через методы и приемы продуктивных технологий профессионального образования.

Учебно-методическое пособие содержит в себе систему практических занятий, разработанных на основе материалов учебной дисциплины «Педагогика», и построено на основе применения методов и приемов продуктивных технологий профессионального образования. Предложенная система заданий направлена на формирование у студентов умений работы с разными видами текстовой информации, умений интерпретировать и критически оценивать факты, опираясь на объективные данные, всесторонне анализировать, сопоставлять различные точки зрения, осуществлять самостоятельный, творческий поиск истины.

Рабочая тетрадь создана с целью управления самостоятельной работой будущих педагогов и нацелена на более глубокое и основательное формирование компетенций в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогика». Рабочая тетрадь содержит в себе систему заданий, предполагает усвоение студентами содержания данной учебной дисциплины через работу с учебно-научными текстами и выполнение практико-ориентированных, творческих, эвристических, исследовательских и проектных заданий.

Приведем пример заданий из разработанной нами рабочей тетради. Так, например, перед изучением темы «Общая и профессиональная культура педагога» студентам предлагается заполнить «Бортовой журнал», в первую графу которого необходимо внести утверждения, которые уже известны по изучаемой теме, вторая графа должна быть заполнена обучающимися в конце занятия. При работе с учебно-научными текстами по изучаемой теме студентам предлагается делать следующие пометки на полях: «√» – уже знакомая мне информация; «+» – новая для меня информация; «-» – информация противоречит моему мнению, я думал иначе; «?» – эта информация осталась для меня непонятной; «!» – эту информацию я считаю наиболее важной, ключевой, требующей особого внимания. После самостоятельного прочтения текстов студентами все сделанные пометки коллективно обсуждаются на занятии.

После изучения теории студентам предлагаются задания, направленные на формирование про-

фессиональной субъектности. Приведем некоторые из них:

1. На основании прочитанного текста сформулируйте несколько правил общения педагога с другими субъектами образовательного процесса: с детьми; с родителями (законными представителями) детей; с коллегами, администрацией.
2. Как вы считаете, связаны ли педагогическая культура и профессиональная компетентность педагога? Аргументируйте свой ответ.
3. Как вы думаете, в чем заключается взаимосвязь следующих категорий педагогической этики: профессиональный педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая честь, педагогический авторитет?
4. Работая в паре или группе, разработайте этические заповеди современного педагога.
5. Определите, в чем заключается сходство и различие двух приведенных высказываний. Наиболее подробно поразмышляйте над одним из них. Выразите свою позицию по отношению к прочитанному, используя следующие слова: педагог, профессионально-педагогическая культура, школа, вуз, ребенок (дети), справедливость, авторитет, образ, педагогический долг, нравственность, мораль и др. (табл. 2).

Таблица 2. Пример задания для формирования профессиональной субъектности студентов в рамках изучения темы «Общая и профессиональная культура педагога»

Высказывания	
К педагогическому делу надо призывать, как к делу морскому, медицинскому или тому подобным, не тех, которые стремятся только обеспечить свою жизнь, а тех, которые чувствуют к этому делу и к науке сознательное призвание и предчувствуют в нем свое удовлетворение, понимая общую народную надобность. Д.И. Менделеев	Я полагаю, что ни в каком учебном заведении образованным человеком стать нельзя. Но во всяком хорошо поставленном учебном заведении можно стать дисциплинированным человеком и приобрести навык, который пригодится в будущем, когда человек вне стен учебного заведения станет образовывать себя сам. М.А. Булгаков
Общее:	
Различия:	
Моя позиция:	

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) нами был осуществлен анализ результатов формирующей работы, определена динамика в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов с использованием уже описанного диагностического инструментария.

В экспериментальной группе студентов произошла статистически значимая динамика в формировании профессиональной субъектности. Полученные данные позволяют сделать вывод, что к концу формирующего эксперимента количество студентов с высоким уровнем профессиональной

субъектности увеличилось на 25%, количество студентов со средним уровнем рассматриваемого качества уменьшилось на 8,3%, с низким уровнем – уменьшилось на 16,7%. Это свидетельствует о результативности предложенных психолого-педагогических условий и разработанного учебно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной субъектности будущих педагогов.

Незначительная динамика обозначилась и в формировании профессиональной субъектности студентов контрольной группы. Полученные данные позволяют сделать вывод, что к концу формирующего эксперимента количество студентов с высоким уровнем профессиональной субъектности увеличилось на 4,5%, количество студентов со средним уровнем рассматриваемого качества увеличилось на 2,6%, с низким уровнем – уменьшилось на 7,1%. Незначительная динамика в формировании исследуемого качества студентов контрольной группы свидетельствует о том, что в данной группе не велась целенаправленная работа по формированию профессиональной субъектности, а условия оставались обычными для профессионально-образовательного процесса педагогического вуза.

Для проверки различий экспериментальной и контрольной групп мы использовали χ^2 -критерий Фишера для оценки различий между двумя выборками. По результатам расчетов мы получили значение $\chi^2_{\text{эмп.}} = 1,650$ для $p > 0,05$. Критическое значение $\chi^2_{\text{критич.}} = 1,64$ для $p > 0,05$; $\chi^2_{\text{эмп.}} > \chi^2_{\text{критич.}}$ ($1,650 > 1,64$). Следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе студентов произошла статистически значимая динамика в формировании исследуемого качества.

Обозначенная динамика в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов по выделенным критериям в ЭГ и КГ представлена на рис. 2.



Рис. 2. Динамика формирования профессиональной субъектности будущих педагогов

Таким образом, проведенный эксперимент явился доказательством выдвинутой гипотезы нашего исследования, согласно которой предполагалось, что на формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе подготовки в вузе будет результативным при реализа-

ции психолого-педагогических условий и использования в педагогическом процессе разработанного учебно-методического обеспечения. По результатам проведенной работы можно отметить, что увеличилось количество студентов, имеющих высокий и средний уровень профессиональной субъектности. Это нашло свое отражение в улучшении академической успеваемости, качества прохождения педагогической практики и качества профессиональной подготовки будущих педагогов в целом.

Литература

- Бердникова Д.В. Исследования активности личности в отечественной и зарубежной психологии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 2. С. 8–20.
- Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия – Волгоград, 2000. 225 с.
- Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
- Компетентностный подход в образовании: методологический аспект [Электронный ресурс]: монография / С.Д. Якушева [и др.]. – Новосибирск: Сибирская академическая книга. – 2016. – ISBN978–5–4379–0467–1. – 248 с.
- Кудинов, С.И. Психодиагностика личности: учебн. пособие – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. 270 с.
- Мороченкова, И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мороченкова Ирина Александровна. – Оренбург, 2004. – 181 с.
- Мухаметзянова, Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: теория и практика: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Мухаметзянова Флера Габдулбаровна. – Киров, 2002. – 422 с.
- Ольховая, Т.А. Критическое мышление как основа развития информационно-познавательной самостоятельности студентов / Т.А. Ольховая, В.Н. Елисеев // Высшее образование сегодня, 2013. – № 9. – с. 46–51
- Пантеев, С.Р. Методика исследования самоотношения Москва: «СМЫСЛ». 1993. 32 с.
- Сергиенко, Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект / Е.А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: ИП РАН, 2000 – с. 13–27.
- Сергиенко, Е.А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения / Е.А. Сергиенко // Субъект и личность в психологии саморегуляции. – Москва-Ставрополь. –2007. – 227 с.
- Серегина, И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Серегина Илона Альбертовна. – Москва, 1999. – 24 с.
- Хабарова Т.С. Технология развития критического мышления как средство становления субъектности студентов медицинского вуза: дис... канд. пед. наук: 13.00.01: Оренбург, 2016–277 с.
- Щукина М.А. Психология саморазвития личности: монография. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2015. – 346 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL SUBJECT FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PREPARATION AT THE UNIVERSITY

Dmitrochenko T.V.

Amur State University of Humanities and Pedagogy

The article is devoted to the actual problem of the formation of the professional subjectivity of future teachers in the modern world. A theoretical analysis of the literature on the problem considered is presented, on the basis of the analysis carried out by the author of the article, an updated definition of the concept of "professional subjectivity of a future teacher" is given. The course and results of experimental work on the formation of the professional subjectivity of future teachers are described. The article provides a rationale for a complex of diagnostic techniques used in the study, psychological and pedagogical conditions and educational and methodological support for the process of forming professional subjectivity. The article provides examples of tasks used by the author in organizing experimental work on the formation of professional subjectivity of students of the 2nd year of the training direction 44.03.05 "Pedagogical education" (with two training profiles in the study of the discipline "Pedagogy"). The results confirming the hypothesis of the study are presented.

Keywords: professional subjectivity of the future teacher; student; future teacher; the formation of professional subjectivity; criteria for professional subjectivity; levels of professional subjectivity.

References

- Berdnikova D.V. Research of personality activity in domestic and foreign psychology // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. 2016. No. 2. P. 8–20.
- Borytko N.M. The space of education: the way of being – Volgograd, 2000.225 p.
- Karpov, AV Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis // Psychological journal. 2003. T. 24, No. 5. S. 45–57.
- Competence approach in education: methodological aspect [Electronic resource]: monograph / SD Yakusheva [et al.]. – Novosibirsk: Siberian academic book. – 2016. – ISBN978–5–4379–0467–1. – 248 p.
- Kudinov, SI Psychodiagnostics of personality: textbook. allowance – Togliatti: TSU Publishing House, 2012.270 p.
- Morochenkova, I.A. Formation of critical thinking of students in the educational process of the university: dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.01 / Morochenkova Irina Aleksandrovna. – Orenburg, 2004. – 181 p.
- Mukhametzyanova, F.G. Subjectivity of a student of a higher pedagogical educational institution: theory and practice: dis... doct. ped. Sciences: 13.00.01 / Muhametzyanova Flera Gabdulbarovna. – Kirov, 2002. – 422 p.
- Olkhovaya, T.A. Critical thinking as the basis for the development of information and cognitive independence of students / T.A. Olkhovaya, V.N. Eliseev // Higher education today, 2013. – № 9. – p. 46–51
- Pantileev, SR Methods of researching self-attitude Moscow: "MEANING". 1993.32 p.
- Sergienko, EA The nature of the subject: ontogenetic aspect / EA Sergienko // The problem of the subject in psychological science. – M.: IP RAS, 2000 – p. 13–27.
- Sergienko, E.A. Subject of development, subject of activity, subject of life: regulation of behavior / E.A. Sergienko // Subject

- and personality in the psychology of self-regulation. – Moscow-Stavropol. –2007. – 227 p.
12. Seregina, I.A. Psychological structure of subjectivity as a personal property of a teacher: author... Cand. psychol. Sciences: 19.00.07 / Seregina Ilona Albertova. – Moscow, 1999. – 24 p.
 13. Khabarova T.S. Technology of development of critical thinking as a means of forming the subjectivity of medical students: dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.01: Orenburg, 2016–277 p.
 14. Shchukina M.A. Psychology of personality self-development: monograph. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2015. – 346 p.

Целостность процесса профессионального образования

Веслогузова Мария Владимировна,

к.э.н., доцент, заведующий кафедрой сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»
E-mail: mariaves@mail.ru

Хадиуллина Резеда Ринатовна,

к.п.н., директор Международного института гостиничного менеджмента и туризма, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»
E-mail: h_rezeda@bk.ru

Закиева Рафина Рафкатовна,

к.п.н., доцент, доцент кафедры «Промышленная электроника и светотехника», ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»
E-mail: rafina@bk.ru

Шириева Елена Николаевна,

Учитель высшей категории МАОУ «Гимназия № 139 – Центр образования»
E-mail: shrr@list.ru

Высокие темпы развития современного общества и интенсивное расширение информационного пространства требуют целенаправленной корректировки политики в области высшего образования. Только качественное образование способно подготовить профессионально компетентного специалиста, мобильного, ответственного, творческого, готового к саморазвитию и самосовершенствованию в своей профессиональной деятельности. Статья посвящена вопросу рассмотрения основных условий целостности профессионального образования. В статье классифицированы ограничения внутреннего и внешнего характера, выявлены основные тренды в системе высшего образования, представлены мероприятия по развитию академической мобильности научно-педагогических работников и сотрудников вузов. Особое место отводится инновациям, как ключевому драйверу развития образования. Основываясь на теоретических положениях и результатах собственной педагогической практики, авторы выделяют существенные направления развития цифровой трансформации высших учебных заведений как целостность процесса профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, подходы в профессиональном образовании, целостность, образовательная среда, структурирование цифрового контента, качество профессионального образования, подготовка специалистов.

В 2010–2020 гг. произошла трансформация высших учебных заведений из концепции «Университет 1.0», где осуществлялась качественная подготовка специалистов для профессиональной деятельности в энергетике, в «Университет 2.0», в котором важное место заняла научно-исследовательская работа. На сегодняшний день реализуется стратегия перехода в «Университет 3.0» [1], как концепция «предпринимательского университета» популярная во всем мире и во многом формирующая тренды в развитии национальной высшей школы [2].

Целевая модель развития университетов ориентированы на:

1. Научно-технологические прорывы в перспективных направлениях развития энергетики и смежных отраслей, которые будут обеспечиваться через реализацию Стратегических проектов университетов.

2. Увеличение контингента обучающихся очной формы обучения с одновременным увеличением доли магистров и аспирантов в общем контингенте очников с опережающей подготовкой кадров по новым направлениям развития.

3. Создание новой устойчивой экосистемы партнерства с ведущими университетами, научными центрами и промышленными корпорациями в рамках существующих и планируемых к созданию Консорциумов по направлениям Стратегических проектов.

Целевая модель развития университетов состоит в формировании новых научных знаний, новых образовательных программ и компетенций, наращиванию кадрового потенциала по таким новым приоритетным направлениям развития научной, образовательной и инновационной деятельности [3], как: декарбонизация; децентрализация; ликвидация накопленного ущерба и цифровая трансформация: развитие цифровых услуг и сервисов в образовании, науке, организационно-управленческой деятельности университетов, формирование цифровых компетенций у сотрудников и обучающихся [4].

Основные ограничения внутреннего характера связаны:

1. С отсутствием должного опыта по доведению научных исследований до конкурентоспособных высокотехнологичных рыночных продуктов с последующей их коммерциализацией.

2. С необходимостью качественного повышения цифровых квалификаций и компетенций у преподавателей и сотрудников вузов. Необходимость создания нового контента и внедрения эффективных технологий, формирующих цифровые компетенции у обучающихся.

3. С недостаточным уровнем постановки в университетах работы по подготовке исследователей, разработчиков и проектировщиков.

Основные ограничения внешнего характера связаны:

1. С пандемией, которая может внести существенные ограничения в вопросах реализации академической мобильности, в сроки выполнения научных исследований, ослабление партнерств внутри консорциумов, снижению количества иностранных студентов и международного сотрудничества.

2. С возможным экономическим кризисом и инфляцией, которые могут привести к падению реальных доходов вузов из всех источников.

3. Конкуренция за талантливых абитуриентов при росте бюджетных мест в вузах.

Основными вызовами, которые могут существенно повлиять на реализацию программ развития, являются:

1. Высокая межвузовская конкуренция как на региональном, так и национальном рынках.

2. Быстрое изменение структуры экономики, требующее новые компетенции и кадры.

3. Сдерживающими факторами реализации могут быть изменения политики компаний партнеров по отношению к университетам и указанные выше ограничения внешнего характера.

4. Рост спроса на онлайн-платформы и их конкурентоспособность. Экспансия зарубежных образовательных франшиз. В Россию придут «университеты для миллиарда», такие зарубежные провайдеры образовательного контента, как Coursera, EdX и др., предоставляющие русскоязычные курсы и связанные с ними возможности для профессионального развития.

Основные тренды в системе высшего образования связаны с вариативностью и гибкостью образовательных программ, индивидуализацией образования – выстраиванием индивидуальных образовательных траекторий, развитием онлайн обучения, интеграцией в мировое научно-образовательное пространство, развитием трансграничного образования и расширением экспорта образовательных услуг, академической мобильностью, усилением роли науки и инноваций в образовании, сетевыми форматами обучения [5].

Для целостности процесса профессионального образования необходимо создание благоприятной среды для ведения работы во всех сферах деятельности университетов, разработка и формирование новой деловой экосистемы, разработка комплекса мер по совершенствованию процедур согласования документации (устранение и снижение административных и иных барьеров), системная организация обмена лучшими практиками между подразделениями университетов [6]. Основными инструментами могут стать: ежегодно разрабатываемые дорожные карты по ключевым направлениям, мониторинг исполнения мероприятий дорожных карт, анализ выполнения ежегодных мероприятий и актуализация задач на следующий год.

В сфере образования, с учетом политики цифровой трансформации необходимо размещение на сайте вузов, кроме методических материалов, ссылок на доступные открытые онлайн курсы по читаемым дисциплинам таких платформ как openedu.ru, stepik.org и др., что позволит активизировать процесс построения индивидуальных образовательных траекторий и получения дополнительных квалификаций.

Размещение в открытом доступе тем выпускных квалификационных и научно-исследовательских работ студентов, позволит обеспечить анализ таких открытых данных потенциальными работодателями и облегчит процесс трудоустройства выпускников.

Немаловажным в молодежной политике является своевременное информирование и привлечение через интернет участников различных социальных и общественно значимых проектов. Поэтому открытые данные как о проведенных, так и о планируемых проектах так же должны быть на сайте университетов, что привлечет внимание не только студентов, но других жителей страны, способствуя формированию положительного имиджа современного вуза.

Мероприятия по развитию академической мобильности научно-педагогических работников и сотрудников вузов:

- Стажировки в ведущих российских и зарубежных компаниях по профилю деятельности работника.
- Стажировки в ведущих российских и зарубежных научных центрах, вузах, федеральных и научно-исследовательских университетах, в рейтинговых зарубежных вузах по профилю.
- Программа финансовой поддержки международной мобильности научно-педагогических работников и сотрудников в рамках научных грантов, госзадания, бюджета университетов.

Политика цифровой трансформации вузов должна реализовываться в соответствии с мероприятиями программ «Цифровая экономика Российской Федерации» (направление «Кадры и образование»), «Стратегией цифровой трансформации отрасли наука и высшее образование» (Минобрнауки РФ), Программой цифрового развития КГЭУ (проект «Цифровой университет»). Разрозненность цифровой инфраструктуры, недостаточное количество цифровых сервисов, необходимость цифровой «зрелости» кадров обуславливают следующие ключевые цели политики цифровой трансформации:

- создание единой цифровой инфраструктуры, обеспечивающей интеграцию с внешними информационными системами;
- оптимизацию всех управленческих процессов на основе единой цифровой платформы, переход на управление, основанном на данных;
- 100% внедрение цифрового обучения;
- обеспечение цифровой «зрелости» всего кадрового состава университетов.

Таким образом, цифровая трансформация означает переход к «Цифровому университету» и осуществляется по следующим направлениям:

1. Совершенствование цифровой системы управления (автоматизация управления всеми бизнес-процессами; ресурсами; информационными потоками; проектами; интеграция с отраслевыми, региональными, федеральными, государственными и другими информационными системами).

2. Развитие цифровой образовательной среды (перевод процесса и содержания обучения в цифровой формат, построение в цифровом виде индивидуальных образовательных траекторий, предоставление полного набора IT-сервисов и функционала в личном кабинете; библиотека 4.0; расширение количества используемых онлайн курсов, виртуальные лаборатории);

3. Развитие цифровой среды научной деятельности (внедрение цифровой платформы управления научно-исследовательскими проектами, расширение использования специализированного программного обеспечения для научной деятельности; целевые научные проекты с использованием цифровых интеллектуальных решений (для региона, предприятий-партнеров);

4. Развитие технического и базового программного обеспечения, системы информационной безопасности, информационной инфраструктуры;

5. Совершенствование цифровых компетенций обучающихся и кадрового состава.

Подытоживая, можно сделать вывод, что целостность процесса профессионального образования как совокупность указанных эффектов позволит обеспечить конкурентоспособность вузов и вывести деятельность по всем направлениям на новый качественный уровень.

Литература

1. Гусинец, Е.В. Особенности потребительских предпочтений, занимающихся в фитнес-клубах г. Гомеля / Е.В. Гусинец // Эпоха науки. 2020. № 21. С. 96–108.
2. Веслогужева М.В., Петрик Л.С., Никонова Т.В. Экономические аспекты применения дистанционных технологий при подготовке специалистов по направлению обучения 43.00.00 «Сервис и туризм». Вестник Самарского государственного экономического университета. 2020. № 11 (193). С. 37–45.
3. Закиева Р.Р., Сулейманов Р.А. Интеграционные процессы в профессиональном образовании. В сборнике: Актуальные вопросы инженерного образования: содержание, технологии, качество. Материалы VIII Всероссийской

научно-методической конференции. В 3-х томах. 2018. С. 91–94.

4. Закиева Р.Р. Определение качества обучения инженерных кадров. Инновации в образовании. 2018. № 5. С. 43–47.
5. Зацепин А.В., Севдалев С.В., Гусинец Е.В. Исследование динамики физической подготовленности школьников Гомельского региона // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. 2014. № 5 (86). С. 22–25.
6. Хадиуллина Р.Р., Галяутдинов М.И. Виртуальная образовательная среда вуза физической культуры. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2014. № 3. С. 68–70.

INTEGRITY OF THE PROFESSIONAL EDUCATION PROCESS

Vesloguzova M.V., Khadiullina R.R., Zakieva R.R., Shirieva E.N.

Volga Region State University; Kazan State Power Engineering University; MAOU "Gymnasium No. 139-Center of Education"

The high rates of development of modern society and the intensive expansion of the information space require a purposeful adjustment of the policy in the field of higher education. Only high-quality education is able to prepare a professionally competent specialist, mobile, responsible, creative, ready for self-development and self-improvement in their professional activities. The article is devoted to the issue of considering the main conditions for the integrity of vocational education. The article classifies internal and external restrictions, identifies the main trends in the higher education system, presents measures to develop academic mobility of research and teaching staff and university staff. A special place is given to innovations as a key driver of the development of education. Based on the theoretical provisions and the results of their own pedagogical practice, the authors identify significant areas of digital development.

Keywords: professional education, approaches in professional education, integrity, educational environment, structuring of digital content, quality of professional education, training of specialists.

References

1. Gusinets, E.V. Features of consumer preferences, practicing in fitness clubs of Gomel / E.V. Gusinets // Epoch of science. 2020. No. 21. P. 96–108.
2. Vesloguzova M.V., Petrik L.S., Nikonova T.V. Economic aspects of the use of distance technologies in training specialists in the field of study 43.00.00 "Service and tourism". Bulletin of the Samara State University of Economics. 2020. No. 11 (193). S. 37–45.
3. Zakieva R.R., Suleimanov R.A. Integration processes in vocational education. In the collection: Topical issues of engineering education: content, technology, quality. Materials of the VIII All-Russian Scientific and Methodological Conference. In 3 volumes. 2018.S. 91–94.
4. Zakieva R.R. Determination of the quality of training for engineering personnel. Innovation in education. 2018.No. 5.P. 43–47.
5. Zatselin A.V., Sevdalev S.V., Gusinets E.V. Investigation of the dynamics of physical fitness of schoolchildren of the Gomel region. Izvestiya Gomel State University. F. Skaryna. 2014. No. 5 (86). S. 22–25.
6. Khadiullina R.R., Galyautdinov M.I. Virtual educational environment of the higher educational establishment of physical culture. Physical culture: upbringing, education, training. 2014. No. 3. S. 68–70.

Образовательная политика КНР в системе подготовки будущих учителей русского языка

Пань Вэйцяо,

аспирант кафедры педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации
E-mail: 740103861@qq.com

В статье на основе сравнительно-исторического метода исследования рассмотрены пути и специфика становления образовательной политики КНР в направлении подготовки будущих учителей русского языка. Отмечены роль и корреляционные связи межгосударственных отношений между Россией и Китайской Народной Республикой, традиций их межкультурного взаимодействия и соответствующей государственной политики руководства КНР в области изучения русского языка, институционального оформления подготовки учителей данного профиля. Особое внимание автором статьи уделено анализу современного состояния образовательной политики КНР в системе подготовки будущих учителей русского языка, которую он связывает, в том числе, с расширением многостороннего сотрудничества двух стран в рамках проекта «Один пояс – один путь». Сделан вывод о том, что значение языкового образования граждан КНР для решения общей с Российской Федерацией проблемы подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров в рамках обеспечения проекта «Один пояс – один путь». Выявлены в этой связи и описаны имеющиеся, на сегодняшний день, направления совершенствования подготовки студентов, будущих учителей русского языка, которые были определены на основе исследования педагогических измерений в педагогических вузах КНР.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие России и КНР, образовательная политика КНР, будущие учителя русского языка, роль языка в подготовке профессиональных кадров, проект «Один пояс – один путь», подготовка специалистов международного уровня.

Проблема подготовки будущих учителей русского языка в Китайской Народной Республике имеет глубокие культурно-философские и геополитические основания. Так, первое упоминание о культурном и политическом сотрудничестве России и Китая в области изучения русского языка относится ещё к XVIII веку, когда была создана специальная школа для китайских дипломатов при Дворцовой канцелярии императора Канси. Традиции данной школы были продолжены в XIX веке получившей большую известность Пекинской школой иностранных языков Тунвэньгуань [6]. Для обучения русскому языку в этой школе был впервые приглашён преподаватель из России. Им стал выпускник Санкт-Петербургской духовной академии, работавший переводчиком Российского посольства, титулярный советник А.Ф. Попов, который не только готовил слушателей для говорения на русском языке, но и, будучи большим патриотом России, воспитывал уважение к её истории и культуре, выступал за развитие взаимоотношений двух стран [12].

Следует подчеркнуть, что выпускники Пекинской школы иностранных языков Тунвэньгуань всегда показывали высокий уровень подготовки, а методологические основы обучения русскому языку, разработанные А.Ф. Поповым, использовались практически без изменений в течение многих лет преподавания русского языка в Китае. По образцу Пекинской школы в конце XIX века были организованы школы русского языка в Гуанчжоу, в Шанхае и др. Как правило, педагоги, в основном, приезжали из России, учебники и книги также были подготовлены авторами из России.

В это же время в Китае появляются и первые педагогические учебные заведения, в частности, Наньянгская академия (1897 г. Шанхай), где будущие педагоги изучали такие дисциплины, как «Самосовершенствование» («修身»), «Чтение классики» («读经»), в небольшом пока количестве преподавались основы психологии, истории образования, методов обучения и педагогической практики [15].

Активное сотрудничество между Россией и Китаем продолжилось в начале XX в., появились не только школы, но и различные курсы для обучения всех желающих русскому языку. При Министерстве иностранных дел (Пекин) было впервые открыто высшее учебное заведение – Институт русского языка, появилось отделение русского языка в Шанхайском университете. Для обучения русскому языку в этих вузах и, главное, для овладения методикой преподавания также приглашались учёные и преподаватели из СССР [3, 13].

В дальнейшем продолжалась институционализация преподавания русского языка. Так, например, в 1932 г. принят по сути первый закон о педагогическом образовании, а в 1933 г. утверждён Устав по регламентации деятельности педагогических колледжей и вузов, в 1934 г. оформлен официальный (и единственный на то время) стандарт преподавания учебных дисциплин для педагогических заведений. Как важное событие можно отметить появление программ обучения русскому языку, а также методических пособий не только для педагогов, но и для студентов, будущих преподавателей русского языка, – в частности, «Методики преподавания русского языка», разработанной и изданной в 1958 г. коллективом авторов из китайской (Пекинский институт) и российской (Северо-Восточный педагогический институт) высших школ.

В 1950-е гг. активизировалось внимание к советской модели подготовки учителей, «переносу» данной модели в систему подготовки учителей-предметников в КНР (и, соответственно, будущих учителей русского языка). Правительство старалось всячески стимулировать студентов: так, к примеру, обучающимся в педагогических учебных заведениях предлагалась стипендия, а Конституцией гарантировались равные образовательные возможности для всех желающих [5]. В это же время в образовательных программах профессионального педагогического обучения появились такие дисциплины, как «предметная методика обучения», «психология», «роль и место педагогической практики», «политика и идеология» и др.

Действиям по развитию образовательной политики КНР в области подготовки будущих учителей русского языка можно отнести также создание в этот период государственной Всекитайской руководящей комиссии по русскому языку при правительстве КНР, проведение I-го Всекитайского совещания по вопросам преподавания русского языка, издание научно-методического журнала «Преподавание русского языка и исследование» и др. [1]. При этом обращение государства к методике преподавания русского языка у студентов, в том числе, и у студентов педагогических вузов, будущих учителей русского языка, обусловило широкий круг обсуждения данной проблемы. Появились публикации, где указывалось на недостатки применяемой при обучении граждан КНР русскому языку методики, разработанной ещё в СССР на основе идей и концепций преподавания РКИ (русского как иностранного). Отмечалось, что в ней не учитывается «китайская специфика» как в историческом разрезе, так и с учётом развиваемых в КНР тенденций обучения языкам [8,14].

С развитием в Китае в течение десятилетия (1966–1976 гг.) такого социально-политического явления, как «культурная революция», было заявлено об отказе от изучения русского языка, и его преподавание в средних общеобразовательных школах (и даже в вузах) если не исключалось, то переводилось в разряд факультативов. Так, где

подготовка учителей ещё осталось, сокращалась её педагогическая составляющая: из программ исключены дисциплины «педагогика», «методика преподавания», «психология», что значительно обеднило профессиональную подготовку и снизило её качество.

Изменение данной ситуации произошло только в рамках нового политического курса (1978) в связи с принятием руководством КНР «политики реформ и открытости». Возродилось изучение русского языка: открывались новые отделения, языковые Центры и факультеты русского языка в университетах; на основе межгосударственного соглашения образована КАПРЯЛ (Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы), которая объединила около двух тысяч ведущих специалистов из разных вузов страны [11,16]. Однако в то же время политика открытости ознаменовала поворот к изучению английского языка. И, как следствие, базовые дисциплины в педагогических вузах были восстановлены, из-за проникновения и влияния «западных» идей в них вместо дисциплины «методика обучения» появился предмет «дидактика обучения», и это тоже, по мнению исследователей, снижало уровень профессиональной подготовки [7].

Импульсом развития стало внедрение на современном этапе в китайскую образовательную культуру американской теории обучения и теории учебных программ, что обусловило появление в некоторых университетах новой дисциплины «Теория учебных программ и обучения» (Theory of Curriculum and Instruction). Это привело к слепой имитации американских шаблонов учебных программ и шло «вразрез» с китайскими традиционными воззрениями на суть изучения педагогики, не способствовало развитию педагогической науки.

Таким образом, на взгляд автора, можно утверждать, что образовательная политика КНР в области изучения и преподавания русского языка не была однозначной и всегда соотносилась с геополитическими процессами, с «состоянием политических, социально-экономических, культурно-образовательных отношений между Россией (СССР) и Китаем, так как это процессы взаимосвязанные и взаимообусловленные» [12, с. 192].

На современном этапе она определяется, в первую очередь, заявлением Председателя КНР Си Цзиньпина о больших перспективах и большом интересе к сотрудничеству в области культуры и образования между Китаем и Россией [10]. Частью современной государственной политики образовательного сотрудничества является целенаправленная подготовка будущих учителей русского языка и развитие методики его преподавания. В этом направлении руководством КНР в рамках образовательной политики предпринят ряд серьёзных шагов.

В первую очередь, следует отметить, что в конце XX в. произошло кардинальное реформирование высшей школы (в том числе, и педагогическо-

го профиля): расширен неакадемический сектор образования, введена (по западному образцу) многоуровневая подготовка, введена плата за обучение. В ведении непосредственно правительства остались немногие больше 100 вузов, где предполагалось готовить элитных специалистов и всячески развивать инновационные проекты, значимые для экономики¹.

Внимание к элитарности отдельных вузов и снижение финансирования других вузов обусловили соответствующий уход из педагогических вузов в классические университеты высокопрофессиональных педагогов.

Реформа обнажила, как было отмечено руководством НИИ проблем образования, ряд существенных недочётов в сложившейся системе подготовки учителей. В частности, речь шла о несбалансированности психолого-педагогических дисциплин; об оторванности теории от практики; формальном характере педагогической практике, что обуславливало, в том числе, несформированность у будущих учителей методической компетентности; заниженные требования к стандарту профессиональной квалификации и аккредитации педагогов, которые также оказывали серьёзное влияние на уровень подготовки учителей русского языка [17].

Обсуждение и обоснование исследователями, педагогами, общественными деятелями проблем с подготовкой учителей русского языка обусловило внесение изменений в государственную образовательную политику КНР. Во-первых, принято решение о внедрении вариативных форм профессиональной подготовки учителей («Реформа развития базового образования», Госсовет КНР, 2001 г.), в связи с чем, предлагалось при всех вузах открыть педагогические институты или ввести в них дисциплины педагогического профиля. Это послужило импульсом к открытию педагогических институтов в Пекинском университете, университет Сунь Ятсена в Гуанчжоу, Нанькинском университете, Шанхайском университете Фудань и др.

Во-вторых, государственная политика затронула и действующих педагогов, так как были узаконены такие прогрессивные институциональные нормы, как признание учителей государственными служащими и соответствующее увеличение их финансового обеспечения со стороны государства; определение чётких требований к повышению квалификации педагогов и проведению их профессиональной аккредитации.

Новый этап государственной образовательной политики начал реализовываться в 2017 году вместе с уточнением стандартов профессиональной аккредитации учителей по всем направлениям образования (дошкольного, начального образования, среднего) [4].

На современном этапе развития образовательной политики КНР решение проблемы совершен-

ствования профессиональной подготовки будущих учителей русского предстаёт важным аспектом модернизации целостного процесса образования граждан КНР.

Это обусловлено, в том числе, необходимостью совместного решения с Россией вопросов профессионального обучения (в том числе, и в вузах России) студентов из КНР для обеспечения высококвалифицированными кадрами проекта «Один пояс – один путь». Данный проект начат в 2013 году по инициативе председателя КНР Си Цзиньпина [2] и на сегодняшний день признаётся одним из ведущих и перспективных международных проектов, способствующих не только развитию торговли, науки, логистики, туристической отрасли, экономического сотрудничества, но и разработки серьёзных гуманитарных проектов.

Для обучения студентов из КНР в российских вузах экономического, технологического, технического и т.п. профилей необходима хорошая подготовка по русскому языку для понимания теоретического материала, лекций и консультаций специалистов, для лучшего освоения терминологии, для организации научно-исследовательской работы и для организации совместных проектов, для обмена опытом инноваций и др.

Это всё соотносится с общей задачей, реализуемой государственной политикой КНР и России, – задачей подготовки современных междисциплинарных специалистов, «вывода их на новый профессиональный уровень», формирование у них инновационных подходов и международного видения экономических, технологических, логистических и т.п. проблем в рамках сотрудничества КНР и России по проекту «Один пояс–один путь».

Всё это придаёт задаче повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в Китае стратегический характер. Однако на основании наблюдений учёных-исследователей [см, например, 7, 9], а также проведённые нами в 2019–2021 годах собеседования с педагогами, диагностические процедуры и онлайн-опросы студентов и т.п. в ряде вузов КНР позволяют констатировать ещё имеющийся ряд проблем:

- заимствование опыта и обучающих методик других стран без должной коррекции на основе учёта национальных особенностей;
- применение в педагогическом вузе зачастую устаревших форм, содержания, приёмов и методов обучения;
- контроль результатов студентов, в основном, с помощью тестов на воспроизведение материала, что не развивает их критическое мышление и не способствует развитию речевых навыков;
- незаинтересованный и зачастую формальный подход к педагогической практике (часто студентов, по их словам, используют для выполнения текущих дел педагогов–их кураторов, оформления их документации и т.п.);
- смещение в сторону применения ИКТ и отход от «живого» общения, в том числе и с препода-

¹ Подчёркнём, что за высокий уровень подготовки специалистов в число данных вузов был включён и Пекинский педагогический университет.

давателем, что не способствует погружению в языковую среду и отработке коммуникативного стиля общения у будущих учителей русского языка;

- отсутствие разнообразных форм организации рефлексии, обратной связи;
- недостаточная лингвокультурологическая и страноведческая подготовка, которая серьёзно затрудняет формирование языковой картины мира в сознании будущего учителя русского языка;
- отсутствие современных методических разработок и учебников или чрезмерное усложнение издаваемых учебников (некоторые педагоги признались, что пользуются пособиями, привезёнными ещё из Советского Союза);
- неоправданное увеличение времени на теорию (87–92% в разных вузах) в виде монолога преподавателя; малый процент тренировки говорения (от 15% до 17% по разным вузам); даже аудирование стараются реализовать исключительно на уровне самостоятельной работы (в наушниках);
- слабая вовлечённость студентов в научно-исследовательскую и научно-творческую деятельность, без которой не может быть специалиста будущего.

Таким образом, комплексный (сравнительно-исторический и проблемный) анализ вопросов становления и развития образовательной политики КНР в системе подготовки будущих учителей русского языка показал, во-первых, тесную взаимосвязь межгосударственных отношений между Россией и Китайской Народной Республикой и государственной политики КНР в области изучения и преподавания русского языка.

Отмечена роль председателя КНР Си Цзиньпина в расширении многостороннего сотрудничества двух стран и инициирования профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров для обеспечения проекта «Один пояс – один путь».

Описанные недостатки профессионального обучения будущих учителей русского языка в Китае автор считает серьёзной проблемой, так как без достаточной языковой подготовки китайские студенты не могут качественно обучаться в российских вузах, особенно в учебных заведениях технического, экономического, технологического и т.п. профиля. А это снижает качество подготовки современных междисциплинарных специалистов со сформированным международным видением проблем и путей сотрудничества КНР и России, в том числе, и на основе дальнейшего развития проекта «Один пояс – один путь».

Литература

1. Ван Линлун. Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления // *Pedagogical Journal*. 2018, Vol. 8. Is. 5A. P.574–582
2. Выступление Си Цзиньпин: Совместное строительство «Экономического пояса Шелкового пути». // О государственном управлении: пер. с кит. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках. 2014. С. 387–393.
3. Голик, М.Я. Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 1–2. С. 108–110.
4. Джанг Ксяоджинг Подготовка учителей в Китае в контексте профессиональной аккредитации // *Ярославский педагогический вестник*. 2019. № 6 (111). С. 75–80.
5. Конституция Китайской Народной Республики. Пекин, 1982. URL: http://chinalawinfo.ru/constitutional_law/constitution (дата обращения: 19.09.2021).
6. Лапин, П.А. Пекинская школа иностранных языков Тунвэньгуань и преподавание в ней русского языка (1862–1902)// *Восток (ORIENS)*. 2018. № 5. С. 6–20
7. Ли Бин, О.Н. Игна Профессионально-методическая подготовка учителей в Китае: история и текущее состояние//*Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2020. № 6 (34). С. 172–182.
8. Ло Сяоя. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // *Научно-педагогическое обозрение*. 2015. № 2. С. 18–23.
9. Миргородская, А.С. Изучение русского языка в Китае// *Сборник статей XXVII международной научно-практической конференции «Российская наука в современном мире»* (15 января 2020 г., Москва). Москва: «Научно-издательский центр «Актуальность.РФ», 2020.С 21–24.
10. Си Цзиньпин: развитие и укрепление китайско-российских отношений – стратегический выбор двух государств. 14 мая 2017 г., г. Пекин// *Синьхуа*. URL: <http://russian.cctv.com/2017/05/15/ARTIVtsIOIJQBE7mQu3RNuJt> (дата обращения: 19.09.2021).
11. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о культурном сотрудничестве от 18 декабря 1992 г. URL: https://www.mid.ru/foreign_policy/international_contracts/2_contract/-/storage-viewer/bilateral/page-356/48731 (дата обращения: 19.09.2021).
12. Тенчурина, Л. З., Ли Си-мэй Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее // *Образование и наука*. 2016. № 3 (132). С. 177–197
13. Хэ Хунмэй, Ма Бунин, У Сяоя. Преподавание русского языка в вузах Китая: история и развитие// *Научный вестник иностранных языков*. 2017. № 2. С. 99–103.
14. Юйсифу А. Сравнительный анализ учебных программ по русскому языку как иностранному в России и в Китае//*Вестник Красноярского государственного педагогического универ-*

ситета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 169–178.

15. Shu Xincheng. Dannye sovremennoy istorii obrazovaniya Kitaya //Data from the modern history of China's education. T. 1. Vol. 1. Beijing, People's Education Publ., 1961. 1121 p. P. 683–686 (in Chinese)
16. Zhang Chun, Yu Zixia, Liu Zhenyu. The Development of Sino-Russian and Sino-Soviet Educational Interaction. Shandong jiaoyu chubanshe, 2010. 347 p. (In Chinese)
17. Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China). Hubei Jiaoyu Chubanshe. 2011. 367 p.

THE EDUCATIONAL POLICY OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Pan Weiqiao

Moscow State Institute of International Relations (University)

On the basis of a comparative historical research method, the article examines the ways and specifics of the formation of the educational policy of the PRC in the direction of training future teachers of the Russian language. The role and correlations of interstate relations between Russia and the People's Republic of China, the traditions of their intercultural interaction and the corresponding state policy of the PRC leadership in the field of learning the Russian language, institutionalization of the training of teachers of this profile are noted. The author of the article pays special attention to the analysis of the current state of the educational policy of the PRC in the system of training future teachers of the Russian language, which he connects, among other things, with the expansion of multilateral cooperation between the two countries within the framework of the "One Belt – One Road" project. It is concluded that the importance of language education of citizens of the PRC for solving the problem of training highly qualified professional personnel, which is common with the Russian Federation, within the framework of the project "One Belt – One Road". In this regard, the directions for improving the training of students, future teachers of the Russian language, which were determined on the basis of a study of pedagogical measurements in pedagogical universities of the PRC, are identified and described.

Keywords: intercultural interaction between Russia and China, the educational policy of the People's Republic of China, future teachers of the Russian language, the role of language in the training of professional personnel, the "One Belt – One Road" project.

References

1. Wang Linglong. Teaching Russian in China: Historical and Methodological Experience of Formation // Pedagogical Journal. 2018, Vol. 8. Is. 5A. R.574–582
2. Speech by Xi Jinping: Joint construction of the "Silk Road Economic Belt". // On public administration: per. with whale. Beijing: Foreign Language Literature Publishing House. 2014.S. 387–393.
3. Golik, M. Ya. Russian language in China: past and present // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 1–2. S. 108–110.
4. Jang Xiaojing Teacher training in China in the context of professional accreditation // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019. No. 6 (111). S. 75–80.
5. Constitution of the People's Republic of China. Beijing, 1982. URL: http://chinalawinfo.ru/constitutional_law/constitution (date accessed: 19.09.2021).
6. Lapin, P.A. Beijing Tongwenguan School of Foreign Languages and Teaching Russian in it (1862–1902) // East (ORIENS). 2018. No. 5. S.6–20
7. Li Bin, ON Igna Professional and methodological training of teachers in China: history and current state // Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. 2020. No. 6 (34). S. 172–182.
8. Luo Xiaoxia. Methods of teaching the Russian language in China (history and prospects) // Scientific and pedagogical review. 2015. No. 2. S. 18–23.
9. Mirgorodskaya, A.S. Studying the Russian language in China // Collection of articles of the XXVII international scientific-practical conference "Russian science in the modern world" (January 15, 2020, Moscow). Moscow: "Research and Publishing Center" Actuality.RF ", 2020. From 21–24.
10. Xi Jinping: the development and strengthening of Sino-Russian relations is a strategic choice of the two states. May 14, 2017, Beijing // Xinhua. URL: <http://russian.cctv.com/2017/05/15/ARTIVtslOIQBE7mQu3RNUjt> (date accessed: 19.09.2021).
11. Agreement between the Government of the Russian Federation and the Government of the People's Republic of China on cultural cooperation dated December 18, 1992. URL: https://www.mid.ru/foreign_policy/international_contracts/2_contract/-/storage-viewer/bilateral/page-356/48731 (date of access: 19.09.2021).
12. Tenchurina, L.Z., Li Xi-mei Studying and teaching the Russian language in China and Taiwan: past and present // Education and Science. 2016. No. 3 (132). S. 177–197
13. He Hongmei, Ma Bunin, Wu Xiaoxia. Teaching the Russian language in Chinese universities: history and development // Scientific Bulletin of Foreign Languages. 2017. No. 2. S. 99–103.
14. Yusufu A. Comparative analysis of curricula in Russian as a foreign language in Russia and in China // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva. 2020. No. 4 (54). S. 169–178.
15. Shu Xincheng. Dannye sovremennoy istorii obrazovaniya Kitaya // Data from the modern history of China's education. T. 1. Vol. 1. Beijing, People's Education Publ., 1961.121 p. R. 683–686 (in Chinese)
16. Zhang Chun, Yu Zixia, Liu Zhenyu. The Development of Sino-Russian and Sino-Soviet Educational Interaction. Shandong jiaoyu chubanshe, 2010.347 p. (In Chinese)
17. Zhongguo jiaoyu huangpishu (Yellow Book on Education in China). Hubei Jiaoyu Chubanshe. 2011.367 p.

Подходы к созданию педагогических условий организации и руководства самостоятельной работой курсантов

Семенцов Андрей Федорович,

аспирант, кафедра педагогики Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского
E-mail: sementsov_78@mail.ru

На основе обзора подходов к рассмотрению педагогических аспектов организации и руководства самостоятельной работой курсантов было дано определение самостоятельной работы как метода обучения, направленного на овладение военно-профессиональными знаниями, навыками и умениями во время самостоятельной работы. В статье доказано, что существуют ограничения на место, время и продолжительность самостоятельной работы, обусловленные системой обучения, имеет место отождествление самостоятельной работы и самостоятельной учебной работы курсантов, когда предлагается рассматривать самоподготовку как обычное учебное занятие. Как форма обучения самостоятельная работа является важнейшим условием познания, самоорганизации, самодисциплины, орудием педагогического управления самостоятельной познавательной деятельностью курсантов.

Практическая целесообразность функций самостоятельной работы определяет ее сущность, как направленного педагогического воздействия системы образования в ВВУЗ. Поэтому перспективой исследования является вопрос организации педагогического сопровождения организации самостоятельной учебной деятельности курсантов в вузе.

Ключевые слова: самостоятельная работа курсантов, самоподготовка курсантов, педагогическое сопровождение.

Актуальность темы. Составной частью отечественной высшей школы являются высшие военные учебные заведения, призванные готовить офицерские кадры для национальной армии. Подготовка военных кадров в военном высшем учебном заведении (Далее – ВВУЗ) в значительной степени предопределяется характером и перспективами развития профессиональной деятельности офицерского состава.

Распределение военных специалистов сохраняется и в настоящее время с тенденцией усиления первой группы. Существенная особенность военно-педагогического процесса в ВВУЗ, заключается в том, что военно-педагогический процесс осуществляется в условиях постоянной боевой готовности войск и направлен на ее обеспечение [11].

Совершенствование новой боевой техники и оружия значительно повышают роль и значение теоретических знаний военных специалистов, показывают необходимость постоянной перестройки всей системы теоретической подготовки [1–6]. Способность переучиваться, адаптироваться к новым условиям эксплуатации боевой техники входит в профессиональную готовность военного специалиста [9, С. 10].

Степень изученности проблемы. Практика службы молодых выпускников высших военных учебных заведений показывает, что высокую оценку своей деятельности получают те курсанты, которые умеют самостоятельно определить способы и методы решения поставленных задач как при работе с техникой, так и в вопросах воспитания и обучения личного состава. Однако, методика обучения на первом и втором курсах ориентирована на передачу знаний курсантам и уделяет недостаточно внимания формированию умений и навыков активной самостоятельной работы в приобретении будущими офицерами профессиональных знаний.

Таким образом, наблюдаются противоречия между практической необходимостью в самостоятельном приобретении курсантами знаний, навыков и умений и требованиями к увеличению роли самостоятельной работы курсантов.

Современные исследования проблемы самостоятельной работы сконцентрированы на возрастании роли преподавателя как наставника [13], руководителя образовательного процесса при обучении курсантов и выполнении самостоятельной работы [6] и пр. Однако, данная позиция нивелирует технологию индивидуального выполнения учебных задач в самостоятельной работе. Данный во-

прос также не нашел свое отражение в исследовании педагогического процесса в военных вузах, где самостоятельная работа курсантов выступает основой обучения. Хотя в условиях военной подготовки формирование четких инструкций к выполнению учебных задач по самостоятельной работе является безусловным для подготовки военных.

В сложившихся условиях курсанты могут слабо владеть способами самостоятельной работы, особенно творческого характера, и еще хуже – методами и приемами диагностики ее результатов. Однако, в публикациях практически не поднимается вопрос дидактического аспекта самостоятельной работы, не раскрывается специфика организации педагогического сопровождения самостоятельной учебной деятельности курсантов, не рассматриваются вопросы технологии самостоятельной учебной деятельности во время самостоятельной учебной деятельности и ее эффективности.

Цель статьи. В данной работе будут определены научно-теоретические основы организации и руководства самостоятельной работой курсантов.

Изложение основного материала. Высокая профессиональная готовность будущего специалиста может быть сформирована только при соблюдении единства труда и обучения, что по мнению В.А. Сухомлинского является основой развития самостоятельности человека [11, С. 87]. Осознанная самостоятельность человека базируется на ощущении себя полноценным гражданином Отечества, в развитие и процветание которого он вносит свой трудовой и интеллектуальный вклад. Творческая самостоятельность в этом определении является частью познавательной самостоятельности [7, С. 17].

Целью самостоятельной работы, как способа обучения, является закрепление знаний и формирование умений, повторение, систематизация и проверка знаний, получение новых знаний, включая формирование научных понятий. Описанная деятельность имеет четко ограниченные границы условий, выражающих задачи самостоятельной работы. В соответствии с дидактической целью и задачами самостоятельной работы автором выделяются следующие ее виды [8, С. 24]:

- 1) предварительные работы, подготавливающие к получению новых знаний;
- 2) работы, которые организуются с целью получения новых знаний и формирования умений;
- 3) работы, нацеленные на повторение и закрепление знаний;
- 4) обобщающие самостоятельные работы;
- 5) проверочные самостоятельные работы.

Однако, этот подход не учитывает характер познавательной деятельности курсантов.

В результате анализа педагогических исследований вопросов самостоятельной работы выявлено, что для выполнения социального заказа современного общества в системе образования необходимо перенести акцент с деятельности преподавателя на стимуляцию обучения курсантов. Сравнивая самостоятельное обучение студентов

ВУЗов и курсантов вуза с дидактической и психологической точек зрения, учитывая высокие требования к приобретению профессиональных умений будущими офицерами, будем придерживаться следующего *определения самостоятельной работы как метода обучения – это такой способ деятельности курсанта, который проводится по заданию преподавателя через его косвенное управление, по заведомо самостоятельно поставленным целям, направленный на овладение военно-профессиональными знаниями, навыками и умениями, на разностороннее развитие умственных и физических способностей военнослужащих, на формирование у них качеств, необходимых для выполнения служебных обязанностей и имеющий следующие формы: работа на лекциях, практических, семинарских и лабораторных занятиях; работа во время самостоятельной работы.*

Самостоятельная работа по своей сути предполагает максимальную активность каждого обучающегося. Целью ее являются: формирование умений и навыков получать знания, развитие познавательной активности, инициативы, творческого мышления, выработка психологической установки на самостоятельное систематическое приобретение знаний и умений ориентироваться в широком потоке информации.

Считается, что самоподготовка как один из видов учебной работы является необходимо ответственным и, вместе с тем, наиболее тяжелым для курсанта видом обучения, поскольку в отличие от учебных занятий, проводимых преподавателем, при самоподготовке управления познавательным процессом возлагается непосредственно на самих курсантов.

Информация о способах деятельности чаще всего предоставляется преподавателем и усваивается курсантом. Для усвоения этой информации необходима определенная активность курсанта. От совершенного владения познавательными действиями зависит качество и скорость усвоения учебного материала [14].

Курсант может осуществлять познавательную деятельность по своей инициативе, которая вызвана познавательным интересом, или по принуждению, от опасения получить неудовлетворительную оценку, еще какие-то выговоры. В этих случаях мы имеем дело с вариантами мотивации познавательной деятельности курсантов. Познавательная деятельность в первом случае часто отождествляется с самостоятельностью, но это зачастую зависит от активности и инициативности субъекта педагогической деятельности. Тот, кто учится, может выполнять познавательную деятельность по четко определенным для него правилам, или алгоритмам, которые регламентируют выполнение каждой операции и контроль ее верности. Эта регламентация предоставляется или преподавателем, или в виде специально подготовленных дидактических средств [10].

Самостоятельная работа курсантов во время самостоятельной работы кроме организационной

формы подготовки специалиста имеет и другую форму, которая относится к дидактической категории «форма обучения». В формах обучения курсантов во время самостоятельной работы находят отражение: группировка (учебный взвод 20–30 курсантов) место (специально отведенная аудитория для прохождения самостоятельной работы) время (не менее 4 академических часов); режим занятия (начало по сигналу, перерыв через полтора часа, окончание по сигналу) характер учебного материала (репродуктивное повторение учебного материала, выполнение работы по заданному алгоритму, работа с использованием методического материала и т.д.). Самостоятельная работа курсантов во время самостоятельной работы имеет внутреннюю содержательно-процессуальную сторону – это индивидуальная учебная деятельность курсантов, индивидуально-групповая или индивидуально-фронтальная [12, С. 68]. Самой действенной формой самостоятельной работы курсантов является индивидуальная работа, а эффективность ее определяется и обеспечивается деятельностью педагога.

В педагогической научной литературе подчеркивается, что самостоятельная работа курсантов может быть как обязательной (аудиторной), проводимой во время аудиторных занятий, так и дополнительной, более обязательной (внеаудиторной), по специально разработанному плану.

Основными видами обязательной самостоятельной работы курсантов ВВУЗ являются работа на лекциях, выполнение упражнений, участие в семинарах; выполнение курсовых и дипломных работ. Аудиторная самостоятельная работа вырабатывает умение слушать и записывать лекции, критически оценивать ответы товарищей [4]. На наш взгляд, это далеко не полный перечень видов самостоятельной работы. Ведь не произведена даже попытка распределения самостоятельной работы по формам, а групповые и индивидуальные консультации – это завершающий момент несамостоятельной работы после выполненного объема самостоятельного обучения.

Для тех, кто учится в ВВУЗ классификация самостоятельной работы на аудиторную и внеаудиторную не имеет смысла, так как любой вид учебной самостоятельной работы происходит в аудитории. При таком подходе к формированию личности, самостоятельное обучение становится осознанной и управляемой деятельностью самого курсанта, который имеет конкретную цель и соответствующий набор способов и приемов ее достижения.

Известно, что результативность дидактической работы с курсантами определяется не только методами преподавания-обучения, а также и формами организации познавательной деятельности. Метод обучения курсантов характеризует «содержательно процессуальную сторону учебного процесса, выступает как способ учебной работы субъектов и объектов обучения» [7, С. 20]. Формы организации обучения и методы обучения военнос-

лужащих находятся в диалектической взаимосвязи. Курсантская служба в любом ВВУЗ связана с неизбежными и даже необходимыми в интересах подготовки зрелого офицера дежурствами, которые уменьшают самоподготовку на несколько дней. А если такие дежурства совпадают с плановыми лабораторными работами, эта тенденция еще более усиливается.

Считаем, что самоподготовка является составляющей системы обучения в ВВУЗ, которая своими способами и в специфических условиях может решать все задачи системы обучения в целом. В этом заключается сущность самостоятельной работы.

Под самоподготовкой мы понимаем форму самостоятельной работы курсанта и одновременно различные методы учебно-познавательной, учебно-исследовательской деятельности курсантов без участия, но под руководством преподавателя (или самоучителя) с целью подготовки курсанта к будущей службе.

Самоподготовка курсантов предполагает наличие специально отведенного времени в течение суток и места, которое оборудовано информационными средствами, необходимыми для обучения курсанта на данном курсе. На самостоятельную работу из общего бюджета учебного времени в среднем по курсам (без выпускного) нужно 46%, то есть на 2:00 теоретического и практического обучения необходимо примерно 1:00 самостоятельной работы. Реально количество учебных часов в неделю составляет 51–56, из них 65–70% отводится на занятия под руководством преподавателя и 30–35% – на самостоятельные занятия. Самоподготовка в субботные и предпраздничные дни не производится. Таким образом, каждая самоподготовка может продолжаться 3–4:00. Отрыв курсантов и слушателей от самостоятельной работы на мероприятия, не предусмотренные учебным планом, категорически запрещается.

Часы самостоятельной работы планируются командирами курсов, слушателями и курсантами согласно расписания занятий, графика планирования самостоятельной работы, объема учебного материала. Отведенное для этого время должно обеспечивать усвоение лекционного материала, выполнение всех плановых заданий и подготовку к лабораторным работам, семинарских и практических занятий [8].

Организация самостоятельной работы на административном уровне достаточно хорошо разработана: четко определены обязанности начальников факультетов; заместителей начальников кафедр, профессорско-преподавательского состава, начальников курсов, курсовых офицеров, командиров учебных групп, командиров строевых отделений, дежурных в учебных группах [6].

Самоподготовка курсантов начинается с построения всего курса. Построение проводит начальник курса. После построения происходит распределение личного состава на места самостоя-

тельной работы. Самоподготовка курсантов проводится, как правило, в составе учебных групп в закрепленных за ними аудиториях, где за каждым курсантом закрепляется рабочее место. Запрещается изменять аудитории самостоятельной работы без согласования с начальником учебного отдела.

Некоторые курсанты, с разрешения командира учебной группы, могут находиться в читальных залах, в лабораториях и на кафедрах. За десять минут до окончания самостоятельной работы они должны вернуться в аудиторию, в которой находится группа [9, С. 42].

Место, которое занимает самоподготовка в системе обучения курсантов ВВУЗ, неразрывно связано с методами организации самостоятельной учебной работы.

Методам организации самостоятельной работы курсантов посвящено достаточно много работ. Однако проблема методов самостоятельного обучения в педагогике остается актуальной и сейчас. С одной стороны, разнообразие методов определяется условиями и целями обучения, с другой – разнообразие групп способов порождает эмпирические описания отдельных групп, а задача теоретической дидактики в обосновании научной системы способов и раскрытия сущности методов, остается невыполненной.

Одним из организационных методов самостоятельного обучения курсантов является самоподготовка. В то же время вопросу самостоятельной работы, и педагогическим условиям руководства самостоятельной работой курсантов не уделяется должного внимания. Даже в учебных пособиях по военной педагогике не упоминается об этой проблеме, хотя в любом ВВУЗ проводится определенная работа по направлению командно-административного управления самоподготовкой.

Место, которое занимает в системе обучения самоподготовка как организационная форма обучения, определяет ее функции. Она подводит итог таким организационным формам как лекции, практические, семинарские, лабораторные занятия и тому подобное [2, С. 138]. В рамках каждой из этих форм должна быть проведена определенная деятельность для организации самостоятельной работы.

Образовательная функция, которую выполняет эта организационная форма в системе обучения – подготовка к самостоятельному решению нетипичных задач. Хотя большее количество времени в рамках самостоятельной работы курсант вынужден отводить для решения типовых задач и деятельности на более низких уровнях, он должен понять, что это не самоцель, а лишь путь к достижению более высокого уровня знаний, умений и навыков.

Выполняя образовательные функции, самоподготовка как метод включает способы поиска и кодирования информации, увеличение багажа знаний. Знания и опыт, как утверждает психология, приобретаются только в процессе деятельности.

Самоподготовка выполняет развивающую функцию. Курсантам, обучающимся в высших военных учебных заведениях, свойственна деятельность, которую можно условно распределить по следующим уровням: эмоциональный, интеллектуальный, коммуникативный. Каждую систему можно рассматривать как сложную, состоящую из подсистем, которые связаны между собой. Совершенствовать деятельность в любой из систем – это значит, управлять ее подсистемами. Управление может быть направлено как извне системы, так и изнутри. Если управление системой происходит изнутри, тогда мы говорим, что система приобрела навыки самоуправления. Наличие самостоятельности в каждой системе определяет человека как личность. Развитие человека подтверждает то, что действовать в любой из систем без коррекции извне возможно только в том случае, когда соответствующая система приобретает навыки самоуправления [5, С. 264].

Из теории систем известно, что такие навыки сразу не формируются, они появляются на определенном этапе развития системы. Поэтому и курсанты не могут быть самостоятельными в тех видах деятельности, в которых они являются новичками, то есть имеют слишком мало подсистем для связи.

Всякой системе присуще саморазвитие. Заложив в курсанта за годы учебы систему знаний даже небольшого объема, можно надеяться, что после окончания учебного заведения офицер будет стремиться к самообразованию, самовоспитанию и самосовершенствованию [1, С. 157]. Самостоятельность мышления в области любой науки – основа формирования самостоятельности, как одной из важнейших черт характера личности. Решение этой задачи приводит к тому, что самоподготовка, выполняя воспитательные функции, становится способом развития и методом формирования нужного нашему обществу типа личности.

Обобщая сказанное о функциях самостоятельной работы можно утверждать, что самоподготовка выполняет образовательную функцию, учебную функцию, функцию профессиональной ориентации, развивающую функцию в сложной системе учебной деятельности курсанта, которая совершенствуется по своим законам, которые адекватно отражают объективную реальность. Педагогическая сущность обучения при самоподготовке полностью сказывается в практически целесообразных функциях.

Совокупность методов, средств и организационных форм определяют технологию обучения курсантов. В России расширено понятие «технологии обучения», понимая под этим содержательную технику учебно-воспитательного процесса.

Педагогические условия руководства самоподготовкой курсантов на первом курсе диктуются не только спецификой ВВУЗ, но и спецификой социальной среды [10, С. 50], к которой принадлежали курсанты до вступления в ВВУЗ. Значительная группа курсантов приходит на первый курс

закончив в этом же году школу. Некоторая часть от общего числа курсантов к вступлению в ВВУЗ училась в военных лицеях, и совсем незначительная часть перед вступлением в военное учебное заведение проходила службу в армии и на флоте. Первая и последняя выделенные группы не имеют или имеют слишком слабое представление о том, что такое самостоятельная учебная деятельность курсанта и как эффективно организовать свою работу во время самостоятельной работы. Поэтому перед преподавателями встает задача в короткий срок помочь курсантам приобрести навыки работы в условиях самостоятельной работы.

Такой подход дает возможность поиска методов руководства самостоятельной подготовкой курсантов, которые позволяют оптимизировать результаты обучения и затраты времени при самоподготовке.

Анализ материалов, относящихся к обучению курсантов во время самостоятельной работы показал, что существуют ограничения на место, время и продолжительность самостоятельной работы, обусловленные системой обучения, имеет место отождествление самостоятельной работы и самостоятельной учебной работы курсантов, когда предлагается рассматривать самоподготовку как обычное учебное занятие.

Выводы. Как форма обучения самостоятельная работа является важнейшим условием познания, самоорганизации, самодисциплины, орудием педагогического управления самостоятельной познавательной деятельностью курсантов.

Практическая целесообразность функций самостоятельной работы определяет ее сущность, как педагогического участка системы образования в ВВУЗ. На основании сравнения педагогических условий самостоятельной работы курсантов, нами сформулирована сущность самостоятельной работы – это самостоятельная учебная работа курсантов, которая осуществляется в запланированное время, определяется взаимодействием преподавателя, офицера, или наставника, и курсанта, при условии применения различных методов активизации обучения, результатом которых является самостоятельное формирование у курсантов знаний, умений и навыков, необходимых будущему офицеру.

Перспективой исследования является вопрос организации педагогического сопровождения организации самостоятельной учебной деятельности курсантов в вузе.

Литература

1. Булавчик В.Г., Игошин Н.А. Теоретико-педагогические основы организации самостоятельной работы курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2014. – № 3 (63). – С. 157.
2. Гончаренко Г.М., Глебов В.А., Дмитриев С.Э., Иванов А.И. Роль самостоятельной работы

в процессе обучения курсантов // Перспективные направления развития артиллерийского вооружения, методов его эксплуатации и ремонта. – 2017. – С. 138.

3. Дармокрик Г.П., Малюков В.А. Самостоятельная работа как один из методов активизации познавательной деятельности курсантов военных вузов // Человек и современный мир. – 2017. – № 11 (12). – С. 59.
4. Дорофеев С.М. Организация самостоятельной работы курсантов военно-инженерного училища // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 22–25.
5. Ефимов А.А., Трусов А.И. К вопросу о важной роли самостоятельной работы курсантов и слушателей в вузах МВД России // Актуальные вопросы науки и практики. – 2017. – С. 264.
6. Князев М.В. Организация самостоятельной работы курсантов под руководством преподавателя // Аллея науки. – 2018. – Т. 4. – № 6 (22). – С. 125–127.
7. Лымарев В.Н. Формирование мотива военно-профессиональной деятельности у курсантов военных вузов. – Челябинск, 2015. – С. 17.
8. Нагоева М.А. Самообразование курсантов российских университетов силовых ведомств на современном этапе: компаративно-эволюционный анализ. – Грозный, 2018. – С. 24.
9. Организация самостоятельной работы курсантов: методические рекомендации / А.А. Вакула. – Пермь: Пермский военный ин-т внутренних войск МВД России, 2014. – С. 42
10. Яйлаханов С.В. Организация учебной деятельности студентов (курсантов) в информационной образовательной среде: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2006. – С. 50.

APPROACHES TO THE CREATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF INDEPENDENT WORK OF CADETS

Sementsov A.F.

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky

Based on a review of approaches to the consideration of the pedagogical aspects of the organization and management of independent work of cadets, the definition of independent work as a teaching method aimed at mastering military professional knowledge, skills and abilities during independent work was given. The article proves that there are restrictions on the place, time and duration of independent work, due to the training system, there is an identification of independent work and independent educational work of cadets, when it is proposed to consider self-training as an ordinary educational lesson. As a form of training, independent work is the most important condition for knowledge, self-organization, self-discipline, an instrument of pedagogical management of the independent cognitive activity of cadets.

The practical feasibility of the functions of independent work determines its essence, as a directed pedagogical influence of the education system in the VHUZ. Therefore, the prospect of the research is the issue of organizing pedagogical support for the organization of independent educational activities of cadets at a university.

Keywords: independent work of cadets, self-training of cadets, pedagogical support.

References

1. Bulavchik V.G., Igoshin N.A. Theoretical and pedagogical foundations of the organization of independent work of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2014. – No. 3 (63). – S. 157.
2. Goncharenko G.M., Glebov V.A., Dmitriev S.E., Ivanov A.I. The role of independent work in the training process of cadets // Perspective directions of development of artillery weapons, methods of their operation and repair. – 2017. – S. 138.
3. Darmokrik G.P., Malyukov V.A. Independent work as one of the methods of enhancing the cognitive activity of cadets of military universities // Man and the modern world. – 2017. – No. 11 (12). – S. 59.
4. Dorofeev S.M. Organization of independent work of cadets of a military engineering school // Modern technologies in Russian and foreign education systems, collection of articles of the VI International scientific and practical conference. – 2017. – S. 22–25.
5. Efimov A.A., Trusov A.I. On the issue of the important role of independent work of cadets and students in the universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Actual problems of science and practice. – 2017. – S. 264.
6. Knyazev M.V. Organization of independent work of cadets under the guidance of a teacher // Alley of Science. – 2018. – T. 4. – No. 6 (22). – S. 125–127.
7. Lymarev V.N. Formation of the motive of military professional activity among cadets of military universities. – Chelyabinsk, 2015. – P. 17.
8. Nagoeva M.A. Self-education of cadets of Russian universities of law enforcement agencies at the present stage: comparative-evolutionary analysis. – Grozny, 2018. – P. 24.
9. Organization of independent work of cadets: guidelines / AA Vakula. – Perm: Perm Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2014. – P. 42.
10. Yaylakhonov S.V. Organization of educational activities of students (cadets) in the information educational environment: dissertation... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – Stavropol, 2006. – S. 50.

Досуговая деятельность в профессиональном развитии студентов

Тун Ин,

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: charlottetong@126.com

В рамках данной статьи изучено влияния досуговой деятельности на профессиональное развитие студентов. Досуг выступает одним из ключевых ресурсов для личностного развития, реализации и отдыха молодежи. Были рассмотрены виды досуга студентов, роль виртуальной и реальной среды мегаполиса в формировании досуга. В статье сформулированы предложения по реформированию досуга студентов. Скорость, с которой происходит развитие интернета, значительно сказывается на развитии общества, оно структурно изменяется во всех сферах, в том числе и в социальной. Современные интернет технологии дают безграничные возможности, а значит сказываются на процессах социализации и развития и жизни общества. Современное общество принято считать информационным, в нем трансформированы все аспекты жизни. Досуг в таком обществе играет одну из ключевых ролей.

Ключевые слова: студенты, досуг, досуговая деятельность, мегаполис, институт.

Скорость, с которой сегодня происходит развитие интернет-пространства, значительным образом сказывается на развитии общества. Оно структурно изменяется во всех сферах, в том числе и в социальной. Интернет-технологии дают безграничный доступ к информации и возможности, а значит влияют на процессы социализации, сказываются на деятельности и образе жизни людей. Ныне существующее общество принято считать информационным. В рассматриваемом обществе трансформированы все аспекты жизни: производство, образ жизни и ценности. Досуг в таком обществе играет одну из ключевых ролей, и значение досуговой деятельности преобладает над ценностями материального характера [1,15].

Исследование досуга осуществляется в междисциплинарной сфере. Способы определения досуга описаны в таких науках, как философия, экономика, психология, социология, история и т.д. То есть, обобщенное определение досуга как отсутствия деятельности не является всеобъемлющим.

В рамках нашего исследования досуг рассматривается как отрезок свободного времени для реализации потребностей духовного, физического, эмоционального характера. Виды деятельности при этом нацелены на:

- Отдых,
- Саморазвитие,
- Развлечение,
- Общение [2,6].

Необходимо отметить, что досуг характеризуется свободным выбором и представители молодого поколения могут определяются с ним самостоятельно. Однако, если досуг грамотно направлять, он может оказать положительное воздействие на успехи в учебном процессе и в жизни в целом.

Исследования социологического характера демонстрируют, что различным социальным группам присуще по-разному проводить свое время досуга [3].

Влияние в данном случае оказывают такие аспекты, как:

- Информационные технологии,
- Молодежная досуговая культура,
- Государственная политика в данной сфере,
- Особенности места проживания.

Также досуговая деятельность подразделяется по функциональным признакам на:

- Адаптивную,
- Рекреационную,
- Культурную,
- Творческую.

Помимо вышперечисленных крайне важной сегодня является инновационная форма досуга.

Относительно других социальных групп у студентов значительно больше свободного времени. Помимо этого, они пребывают во вторичной социализации, которая основана на самоопределении. У студентов есть время для досуга, но, если говорить о небольших городах, то в них, в отличие от мегаполисов, досуговая инфраструктура пребывает на весьма низком уровне развития. Те возможности, которые предоставляет онлайн-среда, отчасти компенсируют эти недостатки, но виртуальный досуг может негативно сказаться на качестве жизни из-за формирования зависимости от интернета, пассивного потребления информации и недостаточного уровня социальной коммуникации [4].

На организацию студенческого досуга влияют факторы субъективного и объективного характера. Досуг зависит от ценностей и интересов конкретно взятого студента, но при этом находится в зависимости от возможностей, которые есть в среде его обитания.

Для того, чтобы понять, что играет роль в организации студенческого досуга, который в свою очередь должен быть нацелен на формирование ценностей и жизненных ориентиров студенческой молодежи, обратимся к результатам опроса. Он проводился в РГПУ им. Герцена и охватил 200 человек.

Один из эмпирических показателей, использованных в исследовании досуга студентов, был представлен в виде открытого вопроса: «Как вы обычно проводите свободное время?»

Распределение ответов показывает, что наиболее предпочитаемыми занятиями в свободное время являются: просмотр видео, фильмов и телепередач (83%), прослушивание музыки (75%) и времяпрепровождение в Интернете (74%). Это значит, что для большинства студентов характерны пассивные формы досуга в собственном доме. Формы досуга студентов в основном связаны с информационными технологиями и Интернетом и организованы с помощью гаджетов. Треть опрошенных также играют в компьютерные игры (31%). Только половина опрошенных студентов имеют активные формы досуга: «гуляю» (55%), «хожу в гости/принимаю гостей» (48%) и «занимаюсь спортом» (48%). Досуг студентов носит больше развлекательный характер с тенденцией к трате денег. Помимо всех вышеперечисленных занятий, они посещают бары, кафе, ночные клубы, развлекательные центры (44%), ходят в кино (40%) и смотрят телевизор (19%). К развивающему досугу относятся такие занятия, как чтение (52%), дополнительное образование, самообразование (28%), поездки (24%), рукоделие (16%) и общественная деятельность (16). Стоит отметить, что, согласно результатам исследования, 41% студентов указали на недостаток свободного времени как на свою актуальную проблему. Возможно, именно в связи с этим они отметили, что в свободное время занимаются домашними делами (67%) и ходят на работу (24%). Пятая часть студентов указала на про-

блемы с организацией и проведением свободного времени (21%). Поэтому мы можем сделать вывод, что досуговые практики университетской молодежи отражаются в неинституционализированной форме.

Затем мы изучили, где студенты предпочитают проводить свободное время и субъективную оценку городской институционализированной инфраструктуры досуга. Мнения студентов об интересных местах отдыха в городе разделились. Только у половины студентов были любимые места в городской среде. Самые популярные из них: кафе (29%), кинотеатры (17%), торговые центры (17%) и парки (17%). Для 17% студентов любимым местом является природа за городом (прогулки в лесу и у озера).

Мы составили два рейтинга институционализированных видов досуга в городе. Первый из них – рейтинг знаний о досуговых организациях и мероприятиях в городе. И второй рейтинг – это частота посещения этих организаций и мероприятий. На основе этих двух рейтингов мы рассчитали индекс вовлеченности студентов в институционализированные формы досуга в городе. Этот показатель рассчитывается как процентное соотношение количества посетителей мест досуга и количества людей, которые о них знают. Классификация знаний показала, что никто из студентов не знает обо всех досуговых организациях и мероприятиях в городе.

Только около половины студентов знают об институционализированных формах досуга в городе, таких как библиотеки (59%), выставки и праздники в городе (50%). И около трети студентов знают о Дворце культуры (39%), музеях (38%), кружках по интересам (30%), Молодежном социальном центре (28%). Таким образом, можно сделать вывод о низком уровне знаний студентов об институционализированных формах досуга.

Классификация частоты посещений показала высокую степень вовлеченности в институционализированные формы досуга, такие как выставки и праздники в городе.

Основной причиной средней и низкой степени вовлеченности студентов в организованные формы досуга в городе, такие как музеи, библиотеки, Дворец культуры, было названо отсутствие интереса («мне не интересно»). Молодежный социальный центр имеет потенциал для привлечения молодых людей к своей деятельности. Среди тех, кто его знает, большинство участвует в его деятельности. Однако только около 30% студентов знают, что такой центр существует в городе. То же самое можно отметить и в отношении выставок в городе, праздников. Мнения студентов о количестве досуговых мероприятий и объектов разделились. Почти половина респондентов (46%) сказали, что их достаточно, а другая половина (54%) отметила, что городу не хватает парков и мест для прогулок и отдыха, а также ночных клубов, кафе, баров и других мест отдыха для взрослых, а не детей. Было отмечено низкое качество инфраструк-

туры, отсутствие современного подхода и инноваций в организации, а также в дизайне городских объектов (они устарели, плохо выглядят, изношены). Таким образом, можно сделать вывод, что городская инфраструктура досуга в малой степени удовлетворяет потребности студентов. Также была выявлена проблема отсутствия информации об институциональных досуговых мероприятиях. Из-за низкой привлекательности городской инфраструктуры досуга среди молодых студентов преобладают неинституционализованные коллективные формы досуга. В качестве индикатора изучения неинституционализованных коллективных форм досуга студентов использовалась открытая форма вопроса: «Где Вы обычно проводите свободное время с друзьями?». Третья часть студентов не ответила на этот вопрос или сказала, что у них нет друзей. Также важно отметить, что четверть студентов отметили, что чувствуют себя одинокими (24%). Большинство студентов проводят свободное время с друзьями в городских кафе (26%) и барах (17%), дома или в студенческом общежитии (26%) [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что в досуговой деятельности студентов преобладает неорганизованный досуг. Городская инфраструктура досуга используется мало. Досуг имеет спонтанный и веселый характер, осуществляется преимущественно в виртуальной реальности с тенденцией к потреблению, а не к развитию и созиданию, вне системы социальных связей и социальных взаимодействий. Молодые студенты университетов проводят большую часть своего свободного времени дома. Досуговая инфраструктура города не отвечает потребностям студентов, не предоставляет возможностей для реализации интересов студентов и имеет низкие показатели вовлеченности молодежи. Еще больший недостаток возможностей в организации досуга наблюдается, когда речь идет о формах коллективного времяпрепровождения студентов. Все это создает риск одиночества, отсутствия полноценного отдыха и девиантных форм поведения молодежи. Мы рекомендуем развивать досуг, организованный для студентов города в соответствии с их интересами. Прежде всего, досуг для молодежи старше школьного возраста. Необходимо развивать молодежные и спортивные организации и мероприятия как наиболее интересные для студентов (как в университете, так и в городе).

Литература

1. Михалева А. Б., Харитоновна В.В. Культура досуга студентов //Научные труды SWorld. – 2015. – Т. 11. – № . 1. – С. 11–15.
2. Кустова М.В. Досуг студентов: чтение или социальные сети? //Книжная культура региона: исторический опыт и современная практика. – 2018. – С. 106–108.
3. Вагапова А.Р. Предпочитаемые формы досуга студенческой молодежи //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Академия образования. Психология развития. – 2017. – Т. 6. – № . 2.
4. Григорьева Е. С., Зайцев В.А. Взгляд студенческой молодежи на активный и пассивный досуг //Инновационные технологии в науке и образовании. – 2017. – С. 77–80.
5. Тюнякин И. Н., Тимошилов В.И. Анализ распространенности факторов зависимости от компьютерных игр среди студентов КГМУ //Здоровый образ жизни и здоровьесберегающее мировоззрение как приоритет национальной политики. – 2019. – С. 514–519.

LEISURE ACTIVITIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Tong Ying

St. Petersburg State University

This article studies the influence of leisure activities on the professional development of students. Leisure time is one of the key resources for personal development, realization and recreation of young people. The types of students' leisure activities, the role of virtual and real environment of megapolis in the formation of leisure activities have been considered. The article formulates proposals for reforming leisure time of students. The rate at which the Internet is developing considerably influences the development of society; it is structurally changing in all spheres, including the social one. Modern Internet technology gives limitless possibilities, and thus affect the processes of socialization and development and the life of society. Modern society is considered to be an information society where all aspects of life are transformed. Leisure time in such a society plays one of the key roles.

Keywords: students, leisure, leisure activities, megapolis, institution.

References

1. Mikhaleva AB, Kharitonova VV Culture of leisure of students // Scientific works of SWorld. – 2015. – Т. 11. – No. 1. – S. 11–15.
2. Kustova M.V. Leisure of Students: Reading or Social Networks? // Book culture of the region: historical experience and modern practice. – 2018. – S. 106–108.
3. Vagapova AR Preferred forms of leisure of student youth // Izvestiya Saratov University. New series. Series Acmeology of Education. Developmental psychology. – 2017. – Т. 6. – No. 2.
4. Grigorieva ES, Zaitsev VA View of student youth on active and passive leisure // Innovative technologies in science and education. – 2017. – S. 77–80.
5. Tyunyakin IN, Timoshilov VI Analysis of the prevalence of factors of dependence on computer games among students of KSMU // Healthy lifestyle and health-preserving worldview as a priority of national policy. – 2019. – S. 514–519.

Актуальные вопросы подготовки студентов медицинских вузов к общению с пациентами с ограниченными физическими возможностями

Турчина Жанна Евгеньевна,

к.м.н., доцент, заведующий кафедрой сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: turchina – 09@mail.ru

Нор Ольга Владимировна,

к.м.н., доцент кафедры физической и реабилитационной медицины с курсом ПО, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого»
E-mail: 245900@mail.ru

Бакшеев Андрей Иванович,

к.и.н., доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

Ноздрин Дмитрий Александрович,

старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: nozdrindmitry@ya.ru

Андренко Олег Валерьевич,

к.б.н., доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: andrenko@yandex.ru

Социальное значение медицинской деятельности для общества, сложность и многосторонность их профессиональных обязанностей вызывают потребность не только высокого уровня врачебного профессионализма, фундаментальных знаний теории и практики медицины, соответствующих медицинским умениям и навыков, владения медицинскими технологиями, адекватными методами и приемами врачебной деятельности, но и предусматривают наличие коммуникативных знаний, умений и навыков.

В статье рассматриваются концептуальные положения относительно медицинского сопровождения людей с ограниченными физическими возможностями (ОФВ). Показана необходимость обучения будущих медицинских работников общению с людьми с ОФВ с позиций деонтологического подхода. Определены принципы общения, которые помогут достичь цели эффективной коммуникации медицинского персонала с людьми с ОФВ. Сделан вывод о том, что общение с пациентами с ОФВ накладывает особые требования на врачей относительно их профессиональной подготовки в вопросах соблюдения правил этики и деонтологии, среди которых совершенствование знаний морально-этических и деонтологических основ общения и особенностей психологического состояния людей с ОФВ, а также умение выбрать и эффективно использовать наиболее подходящий способ взаимодействия с каждым пациентом с ОФВ индивидуально.

Ключевые слова: студенты медицинского университета; люди с ограниченными физическими возможностями; пациенты; деонтология; обучение; общение.

Цель исследования

Цель статьи – рассмотреть актуальные вопросы подготовки студентов медицинских университетов к общению с пациентами с ограниченными физическими возможностями.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели было осуществлено качественное исследование требований к подготовке студентов медицинских университетов к общению с людьми с ограниченными физическими возможностями.

В ходе исследования были использованы такие теоретические методы исследования как анализ, синтез, сравнение, обобщение при изучении источников информации по проблеме исследования.

Информационная база исследования включает в себя 14 источников информации, содержащих концептуальные положения относительно медицинского сопровождения людей с ОФВ. Также используются исследования, посвященные общению будущих медицинских работников с пациентами, имеющими ограниченные физические возможности, с позиций деонтологического подхода.

Результаты исследования

Особенности жизнедеятельности формируют у людей с ограниченными физическими возможностями (ОФВ) уязвимость психики, которая нуждается в особой тактике общения, внедрении этических норм и норм деонтологии при общении с ними, лечении и медико-социальном сопровождении. В связи с этим возникает необходимость в дополнении и совершенствовании знаний будущих врачей относительно умения выбирать и эффективно применять наиболее рациональные способы взаимодействия с каждым человеком с ОФВ [1].

Изучение особенностей работы с людьми, имеющими определенные нарушения психофизического развития – одна из актуальных проблем современности. Российская Федерация присоединилась к Конвенции о правах инвалидов (далее – Конвенция) [2] 3 мая 2012 г. С этого времени государство взяло на себя обязательство защищать права и достоинство людей с ОФВ.

Толерантное сосуществование с людьми с ОФВ в обществе зависит, прежде всего, от семейного и школьного воспитания, а обеспечение прав людей с ОФВ начинается с подготовки бу-

дущих специалистов различных отраслей народного хозяйства в университетах и колледжах [3]. В то же время разработки в сфере обеспечения прав людей с ОФВ возложенные на здравоохранение до сих пор не стали комплексными и системными. Медицинское обслуживание и сопровождение людей с ОФВ является объектом многочисленных исследований [4, 5, 6], однако педагогическая подготовка будущих медиков к работе и общению с людьми с ОФВ исследованы недостаточно полно, хотя право инвалидов на здоровье, абилитацию и реабилитацию являются отдельными статьями упомянутой Конвенции [7].

Отсутствие соответствующих знаний, умений и навыков, необъективное отношение к пациентам с ОФВ могут оказать негативное влияние непосредственно на процесс лечения [8].

В единственном на настоящий момент Всемирном докладе по проблемам инвалидности ВОЗ (2011) на основе анализа ситуации в 51 стране мира отмечается, что люди с ОФВ в два раза чаще сталкиваются с несоответствием знаний и навыков поставщиков медицинских услуг потребностям больного; вероятность невнимательного отношения к больному – в четыре раза выше; а вероятность отказа от предоставления медико-санитарной помощи – примерно в три раза выше, чем для других пациентов [9].

На основе проведенного анализа научной литературы нами сделан вывод о том, что в повседневной практике врача при общении с людьми с ОФВ возрастает необходимость устранения причин возникновения конфликтных ситуаций, а также их профилактика [10].

Эффективным решением данных проблем является обучение будущих медицинских работников с позиций деонтологического подхода к общению с людьми с ОФВ [11].

Под медицинской деонтологией, являющейся составляющей медицинской этики и морали, понимают принципы поведения медицинских работников, направленные на максимальное повышение пользы лечения и устранение последствий неполноценной медицинской работы [12].

В настоящее время взаимоотношения между больными и медицинским персоналом, уход за пациентами являются значимыми профилактическими и терапевтическими факторами. В связи с этим, как нам представляется, на этические и деонтологические принципы и правила следует постоянно обращать самое пристальное внимание [13].

По мнению ряда исследователей [14], при обучении будущих врачей общению с людьми с ОФВ необходимо придерживаться усвоения студентами следующих принципов общения, благодаря которым можно достичь эффективной коммуникации и не травмировать пациентов с ОФВ, а также их родственников:

1. Личностный подход к каждому пациенту с ОФВ означает осознание того, что люди различаются по уровню интеллекта и характера, имеют

различный жизненный опыт. При этом, каждый пациент с ОФВ может обладать собственным мнением и видением ситуации, которые могут не совпадать с мнением лечащего врача. Как следствие, возникает необходимость в понимании больного, уважении к высказываемой им точке зрения, деликатному отношению к его ошибочным взглядам.

2. Учет особенностей психологического состояния в зависимости от заболевания предполагает учет ранимости пациентов с ОФВ, исключение из общения с ними грубости и невнимательности.

3. Недопустимость выражения недоверия к пациенту с ОФВ или, тем более, его осуждения при несогласии с его мнением о природе возникновения заболевания или о пропущенных возможностях лечения.

4. Акцентирование внимания пациентов с ОФВ на позитивное восприятие будущего, поскольку ряд заболеваний может восприниматься пациентами с ОФВ в качестве непосредственной угрозы их жизни, вызывая изменения представлений о будущем и особые психологические реакции от «отрицания» до агрессии, которую, безусловно, следует воспринимать как средство самозащиты.

Таким образом, внедрение в процесс обучения в медицинских вузах этико-деонтологического подхода к профессиональному общению будущего врача с пациентами с ОФВ состоит из специальных медицинских знаний, а также, в значительной степени, зависит от воспитания способности к сочувствию, уровня культуры, образованности, деликатности, интеллигентности, устойчивой профессиональной мотивации.

Заключение

Общение с людьми с ОФВ накладывает на врача специальные требования к его профессиональной подготовке в вопросах соблюдения правил этики и деонтологии. Особенности жизнедеятельности людей с ОФВ приводят к формированию у них особенностей психического состояния, которым необходима особая тактика в процессе общения.

В связи с этим, общение с людьми с ОФВ накладывает особые требования в вопросах соблюдения этических и деонтологических правил. Совершенствование знаний морально-этических и деонтологических основ общения и особенностей психологического состояния людей с ОФВ у студентов медицинских вузов, на наш взгляд, будут способствовать адекватной, благожелательной атмосфере процессов лечения и восстановления. При этом будущему врачу необходимо владеть умением выбрать и эффективно использовать наиболее подходящий индивидуальный способ общения с каждым пациентом с ОФВ.

Высокий уровень профессиональной компетентности врачей, совершенствование знаний морально-этических и деонтологических основ общения с пациентами с ОФВ и особенностей их психологического состояния приведет к тому, что психологическим итогом общения, вне зависимо-

сти от результатов лечения, станет нравственная удовлетворенность пациента и пробуждение в нем эмоциональной заинтересованности, а также признание компетентности врача.

Литература

1. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Yurchuk G.V., Rahinsky D.V., Leopa A.V., Melnikova T.V. Medico-psychological support of elderly patients with somatic pathology in doctor-patient relations // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. – 2018. – Vol. 10. – № 10. – Pp. 2506–2509.
2. Конвенция ООН о правах инвалидов. <https://www.svgu.ru/ovz/files/22.pdf>
3. Бакшеев А.И. Необходимость воспитания личностных качеств будущего врача в медицинском вузе // *Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании*. Сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика». Гл. ред. С.Ю. Никулина. КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого. – Красноярск, 2018. – С. 381–386.
4. Мигунова Ю.Ю. Основы медико-социальной реабилитации различных групп населения. – Майкоп: ИП Магарин О.Г., 2014. 102 с.
5. Шурыгина Ю.Ю. Теоретические основы социально-медицинской реабилитации различных групп населения. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2013. 100 с.
6. Деметьева Н.Ф., Устинова Э.В. Формы и методы медико-социальной реабилитации нетрудоспособных граждан, – М., 2011, 135 с.
7. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е., Нор О.В. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессии медицинского работника // *Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании*. Сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Сер. «Вузовская педагогика» Гл. ред. С.Ю. Никулина. – 2020. – С. 328–334.
8. Местергази Г.М. Врач и больной или по-новому о старом. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. 112 с.
9. Всемирный доклад об инвалидности. Резюме. – ВОЗ, Всемирный банк, 2011. 28 с. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/87365>
10. Kurtz S.M. Doctor-Patient Communication: Principles and Practices// *Canadian Journal of Neurological Sciences*. 2002. Vol. 29(2). pp. 23–29.
11. Kee J.W.Y., Khoo H.S., Lim I., Koh M.Y.H. Communication Skills in Patient-Doctor Interactions: Learning from Patient Complaints// *Health Professions Education*. 2018. Vol. 4. pp. 97–106.
12. Шамов И.А. Биомедицинская этика: учебник. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2014. 286 с
13. Троицкая Л.А., Романова М.А., Григорьева И.А., Алехичева Н.Н., Беликова А.А. Деонтологические принципы и психологические особенности профессионального взаимодействия доктора с пациентом // *Практика педиатра*. 2013. № 6. С. 48–61.
14. Popescu C.A., Suci S.M., Buzoianu A.D. Medical student attitudes toward the doctor-patient Communication// *Conference: Communication, Context, Interdisciplinarity*. 2014. pp. 428–433.

TOPICAL ISSUES OF PREPARING MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS TO COMMUNICATE WITH PATIENTS WITH DISABILITIES

Turchina Zh.E., Nor O.V., Baksheev A.I., Nozdryn D.A., Andrenko O.V.
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky

The social significance of medical activity for society, the complexity and versatility of their professional duties cause the need not only for a high level of medical professionalism, fundamental knowledge of the theory and practice of medicine, relevant medical skills, possession of medical technologies, adequate methods and techniques of medical activity, but also provide for the availability of communicative knowledge, skills and abilities.

The article discusses the conceptual provisions regarding medical support for people with disabilities (FEV). The necessity of training future medical workers to communicate with people with FEV from the standpoint of a deontological approach is shown. The principles of communication that will help achieve the goal of effective communication of medical personnel with people with FEV are defined. It is concluded that communication with patients with FEV imposes special requirements on doctors regarding their professional training in compliance with the rules of ethics and deontology, including improving knowledge of the moral, ethical and deontological foundations of communication and the peculiarities of the psychological state of people with FEV, as well as the ability to choose and effectively use the most appropriate way of interacting with each patient with FEV individually.

Keywords: medical university students; people with disabilities; patients; deontology; education; communication.

References

1. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Yurchuk G.V., Rahinsky D.V., Leopa A.V., Melnikova T.V. Medico-psychological support of elderly patients with somatic pathology in doctor-patient relations // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. – 2018. – Vol. 10. – № 10. – Pp. 2506–2509.
2. The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.svgu.ru/ovz/files/22.pdf>
3. Baksheev A.I. The necessity of educating the personal qualities of a future doctor in a medical university // *Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education*. Collection of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. “University pedagogy”. Editor-in-chief S.Y. Nikulin. KrasSMU named after Prof. V.F. Voino-Yasenetsky. – Krasnoyarsk, 2018. – pp. 381–386.
4. Migunova Yu. Yu. Fundamentals of medical and social rehabilitation of various population groups. – Maikop: IP Magarin O.G., 2014. 102 p.
5. Shurygina Yu. Yu. Theoretical foundations of social and medical rehabilitation of various population groups. – Ulan-Ude: VSSTU, 2013. 100 p.
6. Dementieva N.F., Ustinova E.V. Forms and methods of medical and social rehabilitation of disabled citizens, – М., 2011, 135 p.
7. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Nor O.V. Formation of communicative competence as the main component of the profession of a medical worker // *Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education*. Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference with

- international participation. Ser. "University Pedagogy", Editor-in-Chief S. Yu. Nikulin. – 2020. – pp. 328–334.
8. Mestergazi G.M. The doctor and the patient or in a new way about the old. – M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2009. 112 p.
 9. World Report on Disability. Resume. – WHO, World Bank, 2011. 28 p. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/87365>
 10. Kurtz S.M. Doctor-Patient Communication: Principles and Practices// Canadian Journal of Neurological Sciences. 2002. Vol. 29(2). pp. 23–29.
 11. Kee J.W.Y., Khoo H.S., Lim I., Koh M.Y.H. Communication Skills in Patient-Doctor Interactions: Learning from Patient Complaints// Health Professions Education. 2018. Vol. 4. pp. 97–106.
 12. Shamov I.A. Biomedical ethics: textbook. – M.: GEOTAR-Media, 2014. 286 p.
 13. Troitskaya L.A., Romanova M.A., Grigorieva I.A., Alekhicheva N.N., Belikova A.A. Deontological principles and psychological features of professional interaction of a doctor with a patient // Practice of pediatrician. 2013. No. 6. pp. 48–61.
 14. Popescu C.A., Suci S.M., Buzoianu A.D. Medical student attitudes toward the doctor–patient Communication// Conference: Communication, Context, Interdisciplinarity. 2014. pp. 428–433.

Оптимизация методов обучения иноязычному социально-корректному высказыванию

Уманец Ирина Фаритовна,

доцент, кандидат социологических наук, кафедра иностранных языков, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 000089@pnu.edu.ru

Остапенко Анна Борисовна,

доцент, кандидат социологических наук, кафедра иностранных языков, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 009098@pnu.edu.ru

В статье рассматривается проблема поиска моделей обучения студентов нелингвистических специальностей иноязычному социально корректному высказыванию. Наряду с традиционными методиками обучения иностранным языкам появилась необходимость по-новому взглянуть на обучение иностранным языкам, что диктуется приоритетными направлениями обновления российского образования в целом. Особое внимание стоит уделять овладению иностранным языком в сочетании с развитием личностных качеств обучающихся, их социально-значимым компетенциям, умению найти правильное понимание и умение выразить свои мысли в иноязычной среде. В данной статье описывается проект моделей обучения социально-корректному высказыванию посредством взаимодействия коллектива преподавателей и обучающихся Тихоокеанского госуниверситета объединённых общими целевыми установками, направленными на овладение иностранным языком в ходе формирования гражданской личности, отвечающей вызовам современного общества.

Ключевые слова: социально-корректное высказывание, межкультурная коммуникация, социализация, коммуникативный подход, социолингвистический подход.

Проблема обучения иноязычному социально-корректному высказыванию обучающихся приобретает особую значимость на фоне укрепления международных связей в междисциплинарных областях. Процессы интернационализации, развития технической и гуманитарной культур требуют новых подходов к формированию академической грамотности и обновлению новых черт идентичности студентов, таких как: готовность к сотрудничеству и взаимодействию; умение предупреждать и разрешать конфликты; готовность воспринимать межкультурные различия [1].

В связи с этим в профессиональной сфере чрезвычайно актуальным становится обучение социально-корректному высказыванию, в сочетании с практическим овладением профессионально ориентированным иностранным языком, обучением гуманитарной культуре, развитием творческого потенциала и способностью решать коммуникативные в рамках реальной практики общения.

Обществу необходимо возвращение молодого поколения, обладающего духовными социально-значимыми ценностями, творчески участвующего в процессе межкультурной коммуникации. Н.Д. Гальскова [2, с. 4] рассматривает обучение иностранному языку как сочетание профессиональной и социальной ориентации в языковом вузе.

Социально-корректное высказывание – термин, обозначающий речевое поведение человека, т.е. форма взаимодействия человека с окружающей средой, выраженная в речи. Отечественная научно-методическая школа рассматривает поведение человека через конкретные виды деятельности как социально-обусловленную реакцию на внешние стимулы [3].

Так как в момент обучения студент находится в ситуации выбора варианта языка для построения социально-корректного высказывания, социально-корректное высказывание должно быть построено на основе корректного (формального, семантического, социально-прагматического) речевого высказывания, действующего в данной ситуации общения [4].

Следует отметить тот факт, что обучение иностранным языкам является важным компонентом одного из этапов социальной и профессиональной социализации обучающихся, средством достижения цели и повышения уровня образованности.

М.В. Рябинина отмечает, что процесс речевой деятельности состоит из следующих этапов: намерение, внутренняя речь и детальное лингвистическое высказывание. По мнению автора, речевая

деятельность является внутренним состоянием личности, и ее селективная функция воспринимается в формировании правильных и неправильных форм речевой деятельности [5].

В системе формирования профессиональной языковой подготовки происходит многоаспектное обучение всем видам речевой деятельности по следующим направлениям: изучение жизни и истории стран изучаемого языка, его обычаев и традиций, изучение специальных тем для развития устной речи; создание пособий для активизации грамматического и лексического материалов; изучение словарного минимума по соответствующей специальности; работа над специальными текстами [6].

Таким образом, проблемы социализации языка становятся особенно важными в период трансформации всей системы обучения. В педагогике и методике российского образования современный прагматичный подход действует в рамках поиска «языкового набора» для убеждения, введения в заблуждение или в призыве к определенным действиям.

С.В. Тельнова в своем исследовании [7] характеризует научно-педагогическую сферу, как субъективное взаимодействие преподавателя и обучающегося, работу в кооперации и сотрудничестве, как процесс систематической интеграции международной составляющей в научно-образовательной деятельности.

На современном этапе модернизации образования методология, предложенная Фердинандом де Соссюром, уже выходит за рамки собственно лингвистики и находит применение в социокультурных сферах обучения и образования [8].

По теории Ф. де Соссюра язык является социальным продуктом речевой деятельности и представляет собой «договор» между коммуникантами. При этом их действие направлены на предвосхищение результата этой деятельности, т.е. достижение собственных целей через набор приемов, методов, средств обучения.

Соответственно, при обучении иностранному языку понятийное значение социально-корректного высказывания тесно связано с коммуникативным подходом его методами и приёмами. Коммуникативный подход включает следующие компоненты: лингвистический; социолингвистический; прагматический. Метод зависит от цели и задач обучения и включает принципы отбора, дозировки, приёмы, способы овладения знаниями и умениями для того, чтобы пользоваться языком как средством общения [9]. В данном случае высказывание рассматривается в контексте социальных отношений, норм вежливости и регистров общения. Помимо обучения общепринятым социально-корректным высказываниям учебного общения необходимо и определение норм реального социокультурного контекста, поиск возможных образцов его использования в реальной практике иноязычного общения; регистр мотивов и интересов; реальный уровень владения ино-

странным языком. Таким образом, для создания коммуникативного социально корректного высказывания требуются определённые совместные (студент-преподаватель) целевые установки, необходимое социальное окружение и социальные установки, учёт культурных и коммуникативных особенностей. Решение проблемы обучения социально-корректному высказыванию предусматривает, в том числе сочетание индивидуальных траекторий обучения и занятий в малых группах. В рамках реализации образовательного проекта обучения студентов социально-корректному высказыванию научно-методическое объединение преподавателей иностранных языков Тихоокеанского государственного университета разработало следующие направления:

1. Исследовательское: поиск эффективных путей и методик преподавания иностранного языка по индивидуальной траектории обучения с внедрением элементов обучения межкультурной коммуникации и создания лингвокультурной среды в экосистеме вуза. Внедрение результатов и достижений в образовательный процесс.

2. Академическое (цель – финансово-экономическая):

- научно-практическая конференция «Язык и культура»;
- языковая площадка ТОГУ для организации конкурса презентаций ВКР магистров вузов на английском языке;
- создание на базе кафедры школы-лицея для подготовки абитуриентов по английскому языку для поступления в ТОГУ;
- повышение квалификации по английскому языку: общий курс;
- профессиональный английский для магистров;
- язык в межкультурной коммуникации;
- курсы для выезжающих за границу и волонтеров;
- курсы для пенсионеров и временно безработных и т.д.

3. Практико-ориентированное (цель – продвижение имиджа ТОГУ в международном пространстве):

- перевод программы «Приоритет-2030»;
- перевод сайта ТОГУ;
- перевод новостей факультетов;
- работа в соцсетях (Инстаграм) – выдающиеся ученые, личности, педагоги ТОГУ;
- освещения важных событий в жизни вуза;
- волонтерское движение, интервью и т.д.;
- создание раздела: дайджест англоязычных университетов, новостей, событий за рубежом, статей и т.п.

Таким образом, проект внедряет **современную модель взаимодействия** преподавателя и студента, в которой преподаватель, выполняя функцию консультанта, тьютора, помощника, совместно со студентами оценивает ход и результат овладения коммуникативными умениями, реализует *междисциплинарные связи*, создает дополнительную мотивацию в ходе изучения иностранных язы-

ков и является инструментом организации современного социально-корректного высказывания.

Литература

1. Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. М., 2002. № 2.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М., АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.
3. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. Томск: Томский политехнический университет, 2011. № 2. С. 121–129.
4. Коровушкин В.П. Военный социолект в английской и русской просторечной лексикографии. Череповец, 2005. С. 68–69.
5. Рябинина М.В. Причины межъязыковой синтаксической интерференции // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2021. С. 88.
6. Образцов П. И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. Орел: ОГУ, 2003. 94 с.
7. Тельнова С. В. О проблемах и перспективах преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2021. С. 103.
8. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. 432 с.
9. Вятотнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984.

OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL METHODS IN TRAINING A FOREIGN LANGUAGE SOCIALLY CORRECT STATEMENT

Umanets I.F., Ostapenko A.B.
Pacific National University

The paper considers the models of socially correct statement for teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. Along with the traditional methods of teaching foreign languages, it becomes necessary to take a fresh look at teaching foreign languages, which is dictated by the priority directions of updating the Russian education as a whole. The authors pay particular attention to mastering a foreign language in combination with the development of the students' personal qualities, their socially significant competencies, the ability to find the correct meaning and the ability to express their thoughts in a foreign language. This article also describes a project of teaching models for socially correct statement through the interaction of a team of teachers and students of the Pacific State University, united by common goals aimed at mastering a foreign language to form a civil personality that will meet the challenges of modern society.

Keywords: socially correct statement, intercultural communication, socialization, communicative approach, sociolinguistic approach.

References

1. Zapesotsky A.S. Humanitarian education and problems of spiritual security // Pedagogy. M., 2002. No. 2.
2. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages: a guide for teachers. M., ARKTI-Glossa, 2000. 165 p.
3. Matukhin D.L. Professionally oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic specialties // Language and culture. Tomsk: Tomsk Polytechnic University, 2011. No. 2. S. 121–129.
4. Korovushkin V.P. Military sociolect in English and Russian vernacular lexicography. Cherepovets, 2005. S. 68–69.
5. Ryabinina M.V. Causes of interlingual syntactic interference // Language and culture: issues of modern philology and methods of teaching languages at the university: materials of the VIII All-Russian scientific and practical conference with international participation. – Khabarovsk: Pacific Publishing House. state University, 2021. S. 88.
6. Obratsov P.I., Akhulkova A.I., Chernichenko O.F. Design and construction of professionally oriented teaching technology. Orel: OSU, 2003. 94 p.
7. Telnova S.V. On the problems and prospects of teaching a foreign language in a non-linguistic university // Language and culture: issues of modern philology and methods of teaching languages at a university: materials of the VIII All-Russian scientific and practical conference with international participation. – Khabarovsk: Pacific Publishing House. state University, 2021. S. 103.
8. Saussure F. Course of General Linguistics. Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 1999. 432 p.
9. Vyatotnev M.N. Theory of a textbook of the Russian language as a foreign language. M.: Russian language, 1984.

Формирование умений планирования согласно ФГОС в системе СПО

Устюжанина Анастасия Владимировна,

аспирант; кафедра дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

E-mail: mrs.a.fedoseeva@mail.ru

В современных условиях сфера образования имеет большие возможности для подготовки специалистов с учетом современных требований к обучению и общим компетенций. Учителя все больше внимания уделяют практическим методам преподавания материала, активно используют интерактивные и информационные технологии. СПО имеет особую направленность, а также особые требования к подготовке студентов, что требует внедрения практико-ориентированных и других методов обучения, сочетания различных инструментов в учебный процесс. Обучение планированию осуществляется в обязательном порядке на основании положений ФГОС, иных образовательных стандартов, создающих основу для успешного усвоения навыков и знаний. В данной статье будет проанализировано направление реализации процесса планирования обучения в рамках среднего профессионального образования (СПО) с учетом его современных тенденций и перспектив развития.

Ключевые слова: компетенция, обучение планированию, среднее профессиональное образование, ФГОС, СПО.

Действующая система среднего профессионального образования определяется учетом и стандартизацией согласно нормам ФГОС, общности требований, которые позволяют осуществлять качественную подготовку студентов. В данной статье данный процесс исследуется на основании обучения специалистов сферы общественного питания.

Цель исследования состоит в отображении наиболее эффективных методик и практических условий формирования навыков планирования, профессиональных и общих компетенций, совершенствования уже имеющихся знаний в области планирования.

Материалы и методы исследования. Основными материалами являются сборники научных статей, конференций. Методами исследования являются: анализ, сравнение методик, интерпретация данных, теоретический анализ.

Среди наиболее выделяемых сегодня компетенций студентов среднего профессионального образования является компетенция планирования, она входит в обучение в виде основного параметра и части профессиональных компетенций, их совершенствование обусловлено будущей реализацией трудовой деятельности (в некоторых случаях, параллельной с обучением).

В рамках исследования были проанализированы основные результаты освоения обучаемыми программ специальностей СПО области общественного питания, при этом стоит выделить условия повышения уровня наличия навыков, которые связаны с планированием [2, с. 62].

Вартанян А.В. определяет технологию обучения планированию под обособленной совокупностью мероприятий учащихся и преподавателя, реализуемые по конкретной методике, с помощью которой возможно достижение технологизации, успешного осуществления процесса обучения. Обучение планированию сегодня требует от преподавателя владения комплексным алгоритмом педагогической технологии, которая позволяет ему формировать достижимые цели и задачи по созданию у учащихся оптимальных компетенций, эффективных при применении в будущем.

Согласно требованиям ФГОС и иных образовательных стандартов, в случае реализации обучения планированию, необходимо соблюдать условия достижения смыслового и поискового характера, при этом педагог выявляет самую приоритетную проблему, соответственно, связанную с компетенцией планирования.

Преподаватель помогает учащимся осознать отсутствие у них достаточных навыков, знаний и опыта для реализации её разрешения, форми-

рует алгоритм и методику обучения, осуществляет выбор оптимальные формы разрешения задач, достижения цели, впоследствии, ликвидации допущенных ошибок.

Сегодня специалисты выделяют две обособленные группы, которые в себе несут наиболее продуктивные методики обучения планированию, они помогают формировать начальные компетенции, предполагают готовый алгоритм действий. Здесь нет принципиальной обязанности обучаемых полностью проходить все этапы и соблюдать условия алгоритма, он может быть изменен, относительно поставленной цели и выбранных компетенций планирования [4, с. 15].

Второй тип выделяемых методик наиболее приоритетен в рамках получения первичных компетенций и навыков, затем стоит переходить на применение заданий, которые имеют зависимость от компетенций. Некоторые специалисты считают, что методика «соавторства» может помочь повышению уровня вовлечения студентов в процесс получения компетенций. Подобный метод помогает существенно увеличить уровень мотивации и потенциала к познанию нового, созданию иных навыков и знаний по изучаемой области.

Введение подобной методики оптимально на всех этапах занятий, как при планировании, так и на стадии получения результатов деятельности, подборе методов обучения.

Выделяемый метод включает в себя многочисленные приемы, возможные при изучении и применении социальных проектов, которые зачастую используются в рамках получения знаний и навыков в разного рода дисциплинах. С помощью него, студентов можно эффективно вовлечь в продуктивный диалог, даже при изучении иностранных языков, они могут занимать привычные социальные роли при применении игрового моделирования.

Кроме того, многие педагоги сегодня активно при обучении планированию используют трехуровневые задачи, которые в себе несут оптимальность начала формирования упражнений, изучения материала по заданной системе. Подобные задачи сопровождаются рефлексией специально сформированных ситуаций, вплоть до получения учащимися необходимого уровня мотивации и владения компетентностным уровнем будущих действий.

Такой способ создания у учащихся компетенций при обучении планированию под собой имеет множество преимуществ:

- помогает выбрать преподавателю уровень сложности предлагаемых для учащихся задач;
- принимает во внимание разного рода индивидуальные особенности студентов;
- учитывает присутствующий уровень развития компетенций учащихся.

Приоритетным фактором реализации успешного обучения планированию отражается присутствии примера, формируемого преподавателем, который будет являться алгоритмом для будущих

регулятивных действий получения результата, исправления ошибок, анализа возможного достижения показателей в будущем [1, с. 124].

Дэвид Колб в своей деятельности добился важных практических результатов, по его мнению, оптимальной методикой обучения планированию является практическая работа с выбранным кругом компетенций. Можно сказать, что Вербицкий А.А. сформировал похожую теорию, которая в себе несет постоянное пополнение знаний, развитие имеющихся компетенций.

Существует также метод структурирования поставленных задач. Подобный метод помогает преподавателю очертить четкие грани возможностей в области планирования, донести идею и следствия до учащихся.

Изначально у студентов также как и в принятых методах исследуется текущий уровень навыков и знаний в области реализации планирования, затем учитываются имеющиеся компетенции. После этого выявляется проблема, которую с помощью указанного метода разрешают, сравнивают с начальными данными и знаниями, получают некоторый результат изменения уровня компетенций [5, с. 16].

При преподавании социально-экономических дисциплин, стоит применять методику «Круги запоминания». Данная методика определяется вариантом системы, помогающей создавать совокупность знаний, интегрировать их с получаемыми компетенциями, способными заполнять пробелы навыков. Если происходит обучение иностранному языку, преподаватели зачастую применяют методику «Семейное древо слова».

Подобная методика развивает лексику учащихся, студент с помощью четкого алгоритма может оптимально планировать очередность прохождения этапов решения задач. Также используются как компетентностные, так и репродуктивные знания и навыки.

В рамках методики проявляется совокупность этапов, которые обязательно взаимосвязаны между собой. Студенты с помощью обособленных измерений или обозначений, могут анализировать и применять данные, структурировать их и в дальнейшем, планировать свою работу с ними [2, с. 63].

Систематизирование данных студентами происходит с помощью таблиц, она впоследствии преобразуется в матрицу, помогающую осуществлять будущий анализ, обсуждать результаты и проводить дискуссию при наличии противоречий и сложностей в процессе достижения поставленных целей. Такая методика помогает студентам совершенствовать имеющиеся у них умения, важные при реализации планирования. Специалисты выделяют следующие умения:

- осмысление получаемых результатов и начальных условий, требований;
- рефлексия действий;
- мотивация на плодотворную работу;
- реализация этапов согласно алгоритму [3, с. 222].

Сегодня в рамках обучения планированию, некоторые из специалистов, например, Федосеева А.В. выделяют методический прием, именуемый «высокопоставленный дилетант». Данный прием позволяет совершенствовать самую приоритетную сторону начальной компетенции планирования. Базовая цель студентов здесь отражается в том, что они принимают сторону оппонента с помощью реализации системы доказательств, путем переговоров, дискуссий и убеждений [5, с. 18].

Важным позитивным критерием применения данного приема является совершенствование у студентов творческих способностей, а также критического потенциала, это необходимо при создании у них начальных компетенций, развития их до высокого уровня. Кроме того, технология обучения планированию в себя должна включать метод проектов, который сегодня пользуется большой популярностью. Ещё одним применяемым методом является кейс-метод, сформированный Вербицким А.А..

Метод проектов помогает студентам активно совершенствовать навыки и умения, направленные на плодотворное осуществление исследований, это можно происходить наравне с познанием компетенции планирования. Это связано с тем, что без определения проблемы, поиска и систематизации данных, реализации эксперимента и выявления результатов, практически невозможно получить полноценный и необходимый результат.

Позитивным моментом в данном аспекте отражается совершенствование у учащихся мотивации на получение плодотворных результатов, эффективного планирования в будущем, основанном на познавательном интересе. Метод проектов, наравне с иными методиками, создает социальную компетентность студентов, это помогает при выпуске иметь все необходимые уровни подготовки.

Применение метода проектов помогает активизировать социальную компетентность студентов, достигать результатов в сформированных ситуациях, специально подготовленных для выработки всех необходимых общих компетенций.

Таким образом, можно подвести итог изучения области применения методов обучения планированию в рамках формирования общих компетенций. Подобная система методик соответствует всем требованиям СПО, по максимуму способствует накоплению практического опыта. Большая роль здесь отводится именно процессу самостоятельного познания и решения задач студентами.

Литература

1. Бабикова Н.Н. Планирование предметных результатов обучения на основе компетенций

ФГОС// Проблемы современного образования, № 6, 2018 г. 124–133 с.

2. Вартанян А.В. Методы, приемы и технологии в обучении планированию в условиях СПО// Образование и воспитание, № 1, 2019 г. 60–64 с.
3. Драницына Е.Г. Условия формирования умений самостоятельной деятельности студентов системы СПО средствами модульной технологии обучения// Самарский научный вестник, № 4, 2017 г. 219–222 с.
4. Кожевников В.М. Оптимальные цели и задачи как основа повышения эффективности процесса обучения в системе СПО// Вестник профессионального образования: научно-методический журнал, № 3, 2017 г. 10–19 с.
5. Федосеева А.В. Обучение планированию как условие качественной подготовки студентов СПО в современных условиях// Образование и качество жизни, № 3, 2018 г. 15–20 с.

FORMATION OF PLANNING SKILLS ACCORDING TO THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Ustyuzhanina A.V.

Leningrad State University named after A.S. Pushkin

Today, the field of education has great opportunities for training specialists, taking into account modern training requirements and general competencies. Teachers are paying more and more attention to practical methods of implementing the presentation of the material, actively using interactive and information technologies. SPO has a specific orientation, as well as special requirements for the preparation of students, which makes it necessary to introduce practice-oriented and other teaching methods, a combination of various tools into the educational process. Planning training is carried out without fail, based on the Federal State Educational Standards, other educational standards that create a basis for the successful assimilation of skills and knowledge. This article will analyze the area of implementation of the planning training process within the framework of secondary vocational education(SPE), taking into account its current trends and development prospects.

Keywords: competence, planning training, secondary vocational education, FSES, SPO.

References

1. Babikova N.N. Planning subject learning outcomes on the basis of competences GEF// problems of modern education, No. 6, 2018, pp. 124–133
2. Vartanyan A.V. Methods, techniques and technologies in education planning in terms of the act// Education, No. 1, 2019 pp. 60–64
3. Dranitsyna E. G. the conditions of formation of skills of independent activity of College students by means of modular technology of training// Samara Scientific Bulletin, No. 4, 2017, 219–222 p.
4. Kozhevnikov V.M. Optimal goals and objectives as a basis for increasing the effectiveness of education process in the str system// journal of vocational education: scientific-methodical journal, No. 3, 2017 pp. 10–19
5. Fedoseeva A.V. Training planning as a condition for the preparation of students SPO in modern conditions// Education and quality of life, no. 3, 2018, pp. 15–20

Универсальная педагогическая система современного педагогического вуза: ее виды и направления развития

Цеханович Денис Борисович,

аспирант Московского педагогического государственного университета, преподаватель, кафедра вооружения и стрельбы Московского высшего общевойскового командного училища
E-mail: komandor7932@mail.ru

В основе функционирования любого вуза заложена его педагогическая система, указывающая на необходимость учета всех аспектов для подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности. От того, насколько продуманна и эффективна будет эта система, будет зависеть востребованность подготовленного вузом специалиста. На сегодняшний день строго установленной модели педагогической системы нет – каждый вуз ввиду разности взглядов на данную проблематику, такую систему формирует самостоятельно, а значит и указывать на строгую стандартизацию современного образования в настоящее время не приходится. В статье представлены варианты универсальной педагогической системы, соответствующей требованиям современности и рассмотрены направления их развития. Кроме того, предложена к рассмотрению и педагогическая система, предполагающая наличие прогнозирующих функций.

Ключевые слова: педагогическая система, педагогический процесс, образовательная организация, компонент, образовательная среда, социальный заказ.

В современных социально-экономических условиях развития общества концепция модернизации российского образования фиксирует необходимость принципиального обновления содержания и структуры современного профессионального образования. Современная система образования, в том числе и профессионально-педагогического, призвана обеспечить подготовку высококвалифицированного специалиста, обладающего высокой познавательной активностью, умеющего применять и наращивать имеющийся образовательный потенциал, готового к постоянному профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию.

Профессиональная подготовка таких кадров – одна из задач, решаемых вузом, и для ее решения, необходимо создать такую педагогическую систему подготовки студентов, которая будет не только учитывать требования современности, но и с определенной степенью достоверности прогнозировать их изменения и развитие.

Для этого, необходимо пересмотреть уже имеющиеся подходы к организации образовательного процесса в современном вузе и внести определенные изменения или же дополнения, которые, должны заключаться не только во внедрении новых форм и методов работы с обучающимися в вузах. Изменения такого рода могут быть успешными в том случае, если они позволят комплексно охватить все его элементы – они будут системными.

Как показывает практика, отдельные – не системные изменения, как правило, либо обречены на провал, либо адаптируются к существующей системе настолько, что полностью утрачивают изначальный смысл и, как следствие, не приводят к изменению образовательных результатов. Другими словами, пути трансформации педагогических систем должны обеспечивать их переход в качественно иное состояние, соответствующее современным реалиям и условиям образования.

В статье представлены два варианта педагогической системы, которые могут в значительной степени соответствовать современным требованиям общества и его социального заказа. В основу вариантов педагогических систем положены результаты рассмотрения процесса развития представлений о педагогических системах с конца прошлого столетия и до сегодняшних дней.

Идеи системного подхода нашли свое отражение во многих педагогических концепциях на разных этапах развития педагогической науки. Представления разных исследователей о педагогической системе, ее природе и устройстве существен-

но различаются. Дело в том, что в разное время обществу необходимы были по-разному ориентированные специалисты. Типы педагогического процесса, которые были наиболее востребованы в то или иное время, так же оказывали влияние на систематику процессов в вузе.

На сегодняшний день наиболее полно отвечает современным требованиям субъектно-ориентированный тип педагогического процесса [1, с. 59–60], для которого основополагающим компонентом педагогической системы является образовательная среда. Продукт такого типа процесса – специалист-личность, индивидуальность, выстроившая себя в творческом социальном взаимодействии с другими и способная обоснованно ставить перед собой цели, планировать свои действия по их достижению, соорганизовываться с другими, отыскивать нужную информацию и ресурсы [2]. Главное в таком педагогическом процессе – развертывающаяся в пространстве и во вре-

мени деятельность студента как субъекта, что требует перейти от непосредственного руководства действиями подопечного к организации обстоятельств, внешнего окружения, способствующего развертыванию полноценной деятельности обучающегося [3]. Другими словами – задача преподавателя – полноценно погрузить студента в образовательную среду вуза.

Рассмотрев труды о структуре педагогической системы таких выдающихся ученых и исследователей, как Н.В. Кузьмина, Л.А. Беляева, А.Г. Ковалев, В.П. Беспалько, В.А. Слостенин, Л.П. Крившенко, Г.Н. Александров и др., и, безусловно, приняв их во внимание, вполне возможно сформировать некую универсальную структуру педагогической системы, соответствующую современным требованиям общества. Такая педагогическая система, кроме того, может соответствовать и любому типу педагогического процесса (см. рис. 1).

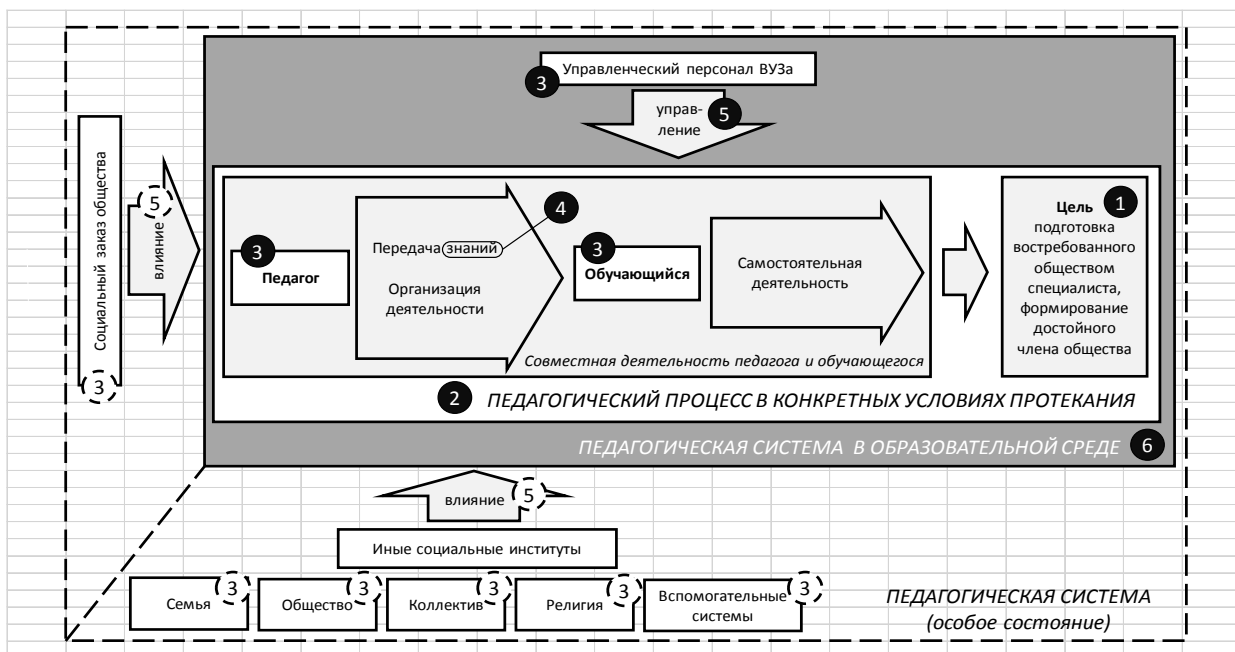


Рис. 1. Универсальная модель педагогической системы образовательной организации

В представленной педагогической системе в качестве компонентов представлены:

1. Цель педагогической системы – подготовка востребованного обществом специалиста, формирование достойного члена общества (данный компонент предусматривается всеми исследователями педагогических систем – именно он является отражением социального заказа общества).

2. Педагогический процесс – совместная взаимная деятельность педагога и обучающегося, направленная на достижение целей педагогической системы (компонент педагогической системы, соответствующий представлениям большинства рассмотренных исследователей).

3. Субъекты педагогической системы – участники педагогической системы, как исполнители ее целей, т.е. лица, влияющие на результат педагогического процесса (педагоги, управленческий пер-

сонал). В контексте рассмотрения в качестве приоритетного субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, обучающегося, как нам видится, следует рассматривать так же – субъектом педагогической системы, поскольку его деятельность должна быть в таком случае в основе своей самостоятельной (данный компонент также фигурирует во всех концепциях педагогических систем). Здесь же следует выделить еще одну принципиальную особенность предлагаемой универсальной педагогической системы – возможность частичного включения в ее состав элементов иных социальных институтов.

4. Содержание обучения – в данном случае под содержанием мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, получение, студентом которых обеспечивается обществом (государством) (является основополагающим для систем догматического и формально-репродуктивного типов).

5. Управление – специально организованная деятельность, направленная на обеспечение эффективного функционирования и развития педагогической системы (этот компонент в структуру педагогической системы включают большинство исследователей второго (определяющего) периода формирования представлений о педагогических системах). Конечно же, это деятельность управленческого и административного персонала вузов, кафедр, факультетов и прочих структурных подразделений, однако рассматривая педагогическую систему в особых состояниях, считаем возможным утверждать, что под управлением педагогической системой следует понимать и влияние социального заказа общества (или же общества через социальный заказ), а также влияние некоторых социальных институтов государства.

6. Образовательная среда – обязательный и необходимый компонент педагогической системы, претендующей на эффективную, современную подготовку выпускника вуза. Под образовательной средой современные ученые понимают естественное и искусственно созданное социокультурное окружение человека, которое включает содержание и средства образования, обеспечивающие продуктивную деятельность студентов [4, с. 883–884]. Другими словами – это совокупность особых условий реализации педагогического процесса (является основополагающим для продуктивного и субъектно-ориентированного типов педагогического процесса, причем для систем, ориентированных на продуктивный тип это более уз-

кое понятие – условия реализации деятельности педагога и обучающегося).

Управление такой системой возможно организовать через влияние (в смысле увеличения или же уменьшения функциональности, значимости) того или иного компонента.

Предлагаемая структура педагогической системы включает в себя в основном все основополагающие компоненты разных типов педагогического процесса, следовательно, можно считать, что, применяя эту модель педагогической системы, возможно, реализовать любой из рассмотренных типов педагогического процесса – т.е. предлагаемая модель педагогической системы универсальна и в целом состоятельна.

В настоящее время от молодого специалиста требуется не только умение использовать имеющиеся знания, владеть необходимыми профессиональными действиями, но и способность постоянно адаптироваться к изменяющимся условиям трудовой деятельности. Решение таких актуальных задач невозможно без достаточно устойчивой мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. Поэтому следует указать на возможность включения в структуру педагогической системы еще одного компонента (седьмого) – мотивация. Его основная роль – усиление эффективности функционирования некоторых компонентов.

Говоря о мотивации в контексте функционирования педагогической системы следует выделить, как нам кажется несколько групп мотивов, побуждающих обучающегося на эффективную деятельность (см. рис. 2).

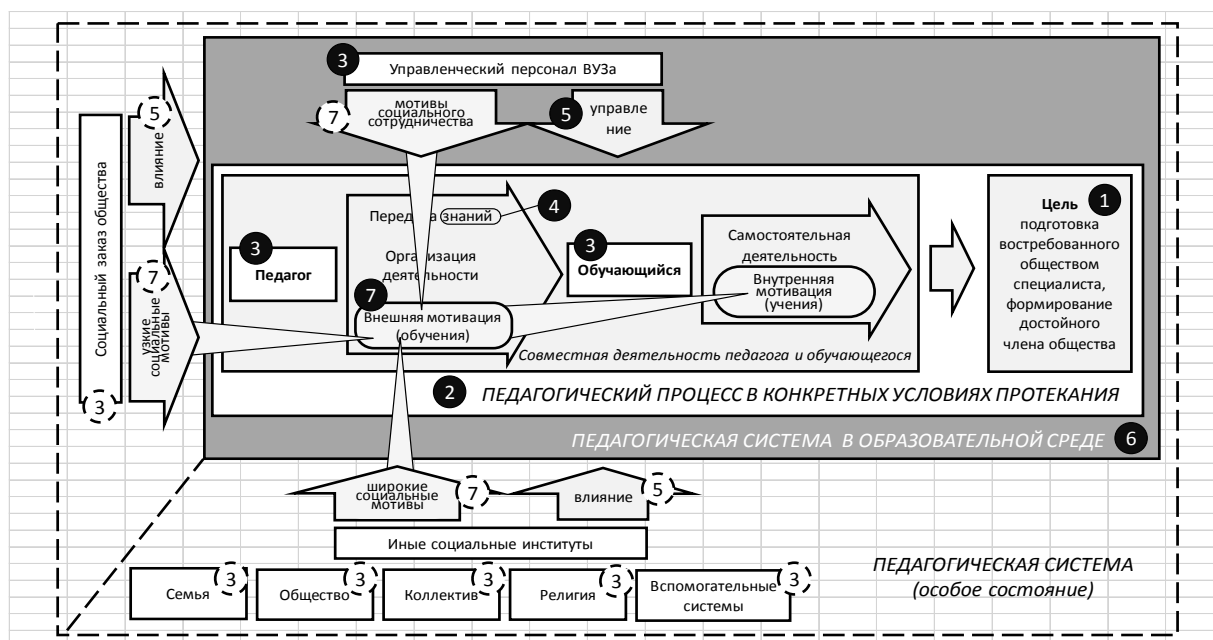


Рис. 2. Универсальная модель педагогической системы образовательной организации с мотивационной компонентой

Группа широких социальных мотивов (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения, признание окружающих). Такие мотивы формируют стремление обучающегося через учение утвердиться в коллективе, обществе, у-

вердить свой социальный статус. «Источником» (формирователем) таких мотивов в студенте, как нам кажется, являются те социальные институты, в которых он состоит (семья, коллектив, общество и т.д.).

Группа узких социальных мотивов (занятие определенной должности в будущем, получение признания в обществе, получение достойного вознаграждения за свой труд). Данная группа практически ничем не отличается от предыдущей, за исключением «источника» таких мотивов – социальный заказ, общество (в смысле «государство»).

Группа мотивов социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, в том числе и с педагогом, коллективом, утверждение своей роли и позиции в учебном заведении, учебной группе). Формирует такие мотивы для обучающегося управленческий и административный персонал учебного заведения, факультета, кафедры и т.д. [5].

Говоря о мотивации с позиции педагога, ее следует считать внешней мотивацией (мотивацией обучения), раскрывая же мотивацию с точки зрения обучающегося, следует говорить о мотивации внутренней или же мотивации учения.

Приведенные выше группы мотивов являются инструментами реализации внешней мотивации педагога в его организации деятельности обучающегося. Присутствие таких инструментов вообще и дальнейшая стимуляция их отдельных элементов позволит протекать педагогическому процессу, а значит, и функционировать педагогической системе, в целом более качественно и более эффективно.

В современном инновационно-технологическом мире ярко наблюдается всевозрастающее существенное влияние на молодежь стремительного развития внешних по отношению к образовательному учреждению источников информации (особенно телевидения и интернета, условий коммуникаций и доступа к архивам, библиотекам, фондам и пр.); быстрого развития компьютерных технологий и электронных машин, видеотехники и других устройств. Данное влияние все более настойчиво проникает в сферу семейного использования и применения, а самое главное, и в личную жизнь каждого подростка. К сожалению, указанные процессы не равномерны и не однородны. Совершенно очевидно, что влияние прогресса на человека в сельской местности проходит значительно медленнее, а люди с меньшей финансовой достаточностью имеют более скромные знания и умения в области применения гаджетов, отсюда возможно резкое возрастание индивидуальных различий студентов уже в первые месяцы обучения в вузе. Понимая этот факт, вывод становится однозначным – при формировании педагогической системы подготовки студентов современного вуза, необходимо учитывать уровень их исходной готовности к учебной работе – самостоятельной деятельности.

Такой учет возможен, путем временного выделения в составе компонента «обучающийся» подкомпоненты «обучаемый» (см. рис. 3).

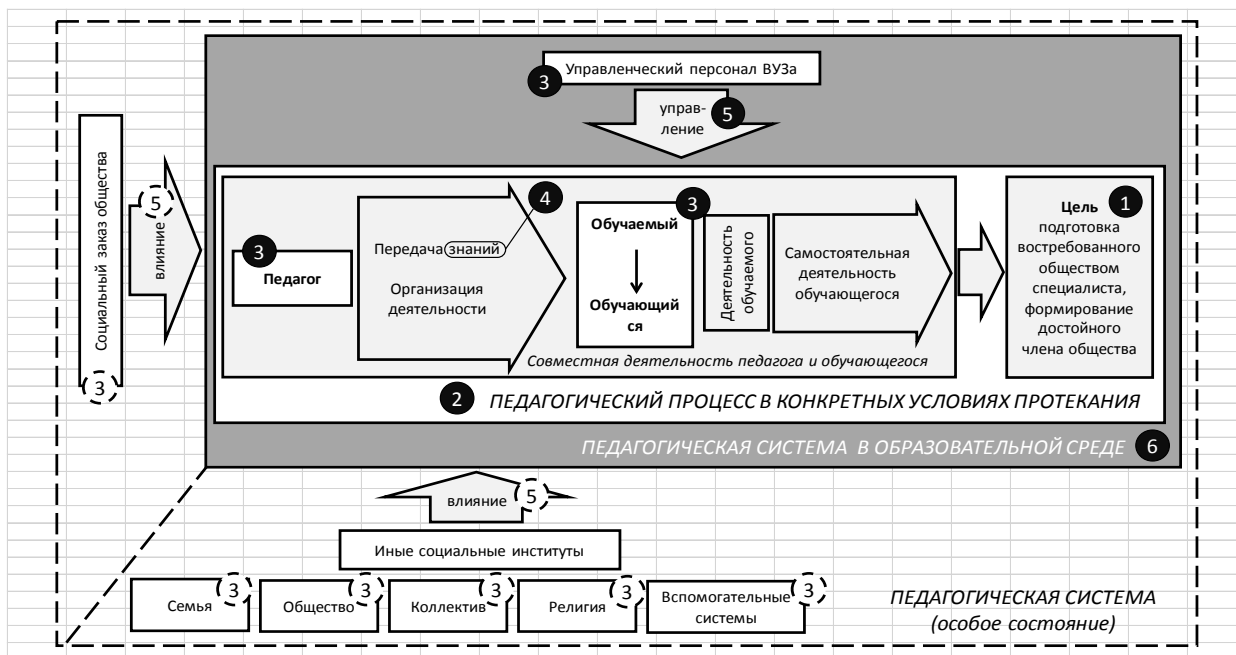


Рис. 3. Универсальная модель педагогической системы образовательной организации с учетом исходной готовности обучающегося

В данном контексте под «обучаемым» мы понимаем студента, в значительной степени ориентированного на помощь педагога и не имеющего навыков в сборе и анализе необходимой информации.

Второй вариант предлагаемой в статье модели универсальной педагогической системы предполагает задействование в качестве отдельного ее элемента модуль (в смысле комплекс компо-

нентов, со сходным пониманием и функционалом, допускающий исключение одного или нескольких одновременно компонентов без потери смысла его существования) компонентов, а не самостоятельный однозначный ее элемент – компонент (см. схему 4).

Дело в том, что все ранее предложенные учебными и исследователями модели педагогических систем, в достаточной мере совершенны и уже

адаптированы к требованиям своего времени. Однако с постоянно и динамично развивающимся обществом, прогрессивными условиями его деятельности, ориентированности на инновации, вполне очевидно, что будут вынужденно меняться и педагогические системы подготовки студентов вуза к профессиональной деятельности, следовательно, постоянно и достаточно динамично будет меняться и структура педагогической системы.

Для максимального соответствия и оперативного отражения в структуре педагогической системы той или иной «новой» компоненты или же «нового» условия функционирования системы, «новое» следует включать в соответствующий

по функционалу и задаче модуль универсальной педагогической системы. «Новое» в модуле в последующем и считать отдельным компонентом. При этом за основу («костяк») необходимо принимать педагогический процесс – это единственный компонент, обязательный для абсолютно любой модели педагогической системы.

Управление такой системой, как и системой в первом предлагаемом варианте, возможно, организовать через внутреннее или же внешнее влияние (в смысле увеличение или же уменьшение функциональности, значимости) на тот или иной модуль или его отдельно взятый компонент (рис. 4).

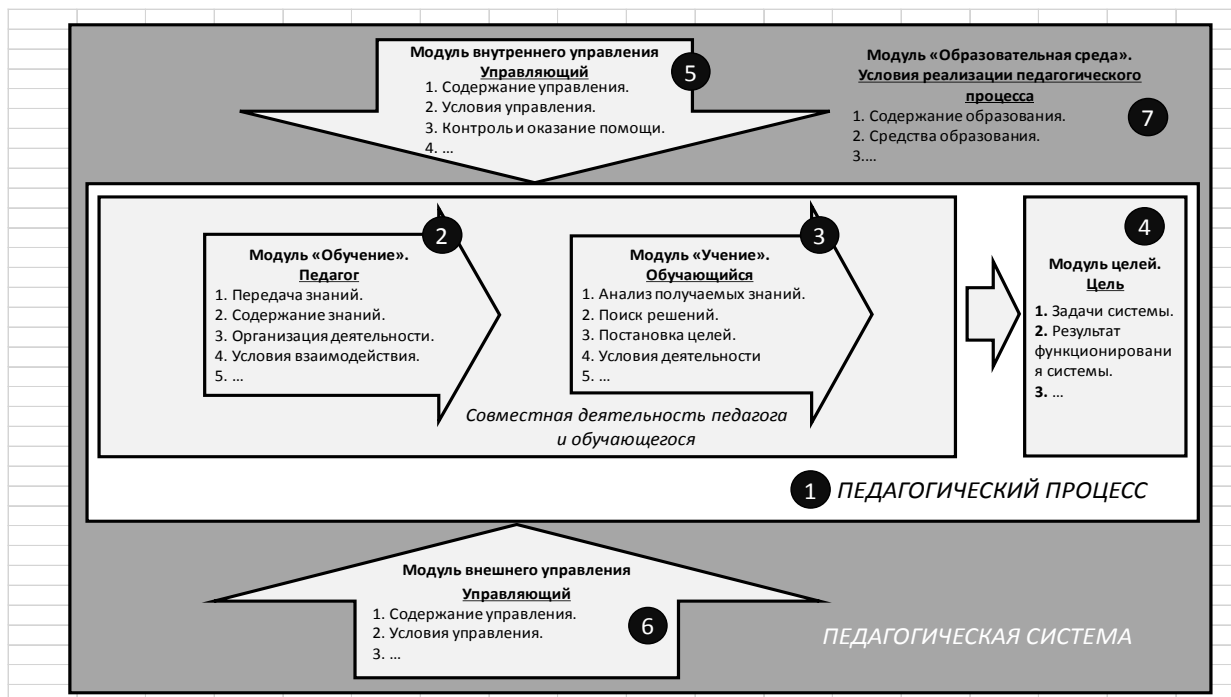


Рис. 4. Универсальная модель педагогической системы образовательной организации «модульного» типа

В качестве модулей представленной структуры универсальной педагогической системы следует считать:

1. Педагогический процесс – основа любой педагогической системы, комплекс организованных, строго регламентированных совместных действий (и условий их протекания) педагога и обучающегося, направленных на достижение целей функционирования педагогической системы.

2. Модуль «Обучение» – основополагающий компонент модуля – педагог, как субъект педагогической системы и лицо, влияющее на результат педагогического процесса. Здесь же следует учесть наличие и других компонентов: содержание знаний, передаваемых обучающемуся, организация деятельности обучающегося, условия взаимодействия с ним и другие компоненты, возможные к появлению в перспективе.

3. Модуль «Учение» – основополагающий компонент модуля – обучающийся. Его, так же, следует считать субъектом педагогической системы, поскольку наиболее соответствующим требованием современности, как указывалось ранее, является тип педагогического процесса субъектно-

ориентированный, предполагающий в основе своей самостоятельную работу обучающегося в поиске и добытии знаний.

4. Модуль целей – предусматривает наличие конкретных, сформированных целей функционирования педагогической системы, ее фактических результатов, задач в соответствии с целями и т.д. Например, целью функционирования педагогической системы может быть – востребованный обществом специалист, достойный член общества; в качестве задач, в таком случае, следует иметь ввиду – подготовку специалиста и формирование облика достойного члена общества; результатом – трудоустроенный и самореализованный специалист, полноценный член общества, цели функционирования педагогической системы могут изменяться и дополняться.

5. Модуль внутреннего управления – учитывает специально организованную регулятивную деятельность (со своими целями, задачами, условиями ее протекания) управленческого и административного персонала, направленную на регулирование функционала модулей педагогического процесса и обеспечивающую эффективное функ-

ционирование и развитие педагогической системы. Конечно же, это деятельность управленческого и административного персонала вузов, кафедр, факультетов и прочих структурных подразделений образовательной организации.

6. Модуль внешнего управления – предусматривает воздействие на педагогическую систему или отдельные ее модули (компоненты модулей) социального заказа общества (или же общества через социальный заказ), а так же влияние на педагогический процесс некоторых социальных институтов государства. При определенных условиях некоторые виды внешнего воздействия или модуль в целом можно включать в состав педагогической системы.

7. Модуль «Образовательная среда» – обязательный и необходимый элемент современной педагогической системы, претендующей на эффективную подготовку выпускника вуза. Под образовательной средой следует понимать естественное и искусственно созданное социокультурное окружение человека, которое включает содержание и средства образования, обеспечивающие продуктивную деятельность студентов [4, с. 884–885]. Другими словами – это совокупность особых условий реализации педагогического процесса, не учесть которые (проигнорировать) просто недопустимо.

Структура второго варианта предлагаемой универсальной педагогической системы («модульная структура») имеет особое качество, не имеющееся у нее до сих пор – она имеет возможность включать в свой состав помимо всех основополагающих компонентов, «нацеленных» на разные типы педагогического процесса, еще и иные компоненты, возможные к появлению в последующем в соответствии с возрастающими потребностями современного общества. Это позволило сформировать некую универсальную педагогическую систему, учитывающую все систематически появляющиеся в соответствии с требованиями времени компоненты, а в последующем, возможно, позволит и спрогнозировать появление новых компонентов или же указать на необходимость таковых.

Конечно же, предложенные в статье варианты универсальной педагогической системы носят одиночный, самостоятельный характер своего функционирования. Однако стоит указать и на необходимость придания таким сложным и неоднозначным системам возможности интеграции с педагогическими системами других взаимодействующих вузов и вузов более значимых статусов.

Литература

1. Юдин В.В. Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса – ключевое направ-

ление реализации ФГОС // Образовательная панорама. Ярославская область: пространство образовательных возможностей. 2015. № 1 (3). С. 58–62.

2. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: Монография / В.В. Юдин. – Москва: Университетская книга, 2008. – 302 с. (с 80).
3. Юдин В.В. Рекомендации по организации педагогического процесса субъектно ориентированного типа / Методические рекомендации. Авторский колл. под научн. ред. Юдина В.В. – Ярославль: ИРО ЯО. 2015 г. – 100 с.
4. Шапран Ю.П. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура / Шапран Ю.П., Шапран О.И. – Молодой ученый. – 2015. № 7 (87). – С. 881–885.
5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

UNIVERSAL PEDAGOGICAL SYSTEM OF MODERN PEDAGOGICAL UNIVERSITY: ITS TYPES AND DIRECTIONS OF DEVELOPMENT

Tsekhanovich D.B.

Moscow State Pedagogical University, Moscow higher combined arms command school

The functioning of any university is based on its pedagogical system, which indicates the need to take into account all aspects to prepare students for future professional activities. The demand for a specialist trained by the university will depend on how thoughtful and effective this system will be. Today there is no strictly established model of the pedagogical system – each university, due to the difference in views on this issue, forms such a system independently, which means that it is not necessary to point out the strict standardization of modern education at the present time. The article presents options for a universal pedagogical system that meets the requirements of the present and considers the directions of their development. In addition, a pedagogical system is proposed for consideration, which presupposes the presence of predictive functions.

Keywords: pedagogical system, pedagogical process, educational organization, component, educational environment, social order.

References

1. Yudin V.V. The subject-oriented type of the pedagogical process is the key direction of the FSES implementation // Educational panorama. Yaroslavl Region: Space of Educational Opportunities. 2015. No. 1 (3). S. 58–62.
2. Yudin V.V. Technological design of the pedagogical process: Monograph / V.V. Yudin. – Moscow: University book, 2008. – 302 p. (from 80).
3. Yudin V.V. Recommendations for the organization of the pedagogical process of the subject-oriented type / Methodical recommendations. Author's call. under scientific. ed. V.V. Yudina – Yaroslavl: IRO YAO. 2015–100 p.
4. Shapran Yu.P. The educational environment of the university: typology, functions, structure / Yu.P. Shapran, O.I. Shapran. – A young scientist. – 2015. No. 7 (87). – S. 881–885.
5. Podlasy I.P. Pedagogy: 100 questions – 100 answers: textbook. manual for universities / I.P. Sodly. – M.: VLADOS-press, 2004. 365 p.

Педагогическое стимулирование самовоспитания профессиональной ответственности курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС

Савин Александр Петрович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия» ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

Чёрный Сергей Петрович

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия» ГПС МЧС России
E-mail: olga280161@mail.ru

Предложен методический комплекс эффективного воздействия на воспитательный процесс, с целью стимулирования профессиональной ответственности курсантов СПСА. Представлен анализ педагогической системы воздействия, включающей целеполагание, содержание, управление, регулирование и оценку результата. В основу исследования положены компоненты ценностный, познавательный, поведенческий, а также проблемно – деятельностный и личностно – ориентированный подходы. Анализ и корректировка обеспечиваются системо – образующим педагогическим комплексом включающим целевой, диагностический, регулятивно – управленческий, содержательно – процессуальный и результативный компоненты. Процесс воспитания будущих офицеров МЧС России, их профессиональной ответственности и самовоспитания обеспечивается следующими педагогическими условиями: целенаправленная мотивация самовоспитания, организация самостоятельной учебной и практической деятельности, применения методов творческой самореализации курсанта в решении проблемных, практических, профессиональных задач, и методов коллективного взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональная ответственность; воспитательная деятельность; самовоспитание профессиональной ответственности; профессиональная деятельность офицера МЧС России.

Результативность деятельности системы МЧС России в современных условиях обеспечивается не только техническим оснащением и материальной базой, но, прежде всего, уровнем профессиональной подготовки командного состава, морально – психологической стабильностью, и осознанной профессиональной ответственностью каждого офицера МЧС России. Данный нравственный компонент общей профессиональной подготовки курсанта СПСА целенаправленно формируется в процессе всего периода обучения. Педагогическое воздействие нацелено на активное стимулирование формирования высокого уровня профессиональной ответственности через личностное саморегулирование. То есть самовоспитание курсанта – ключевой компонент педагогического процесса Академии. Данный факт и определяет **актуальность** предлагаемого нами исследования. Определено противоречие между объективными требованиями, предъявляемыми обществом и государством к уровню профессиональной подготовки офицера МЧС России, и прежде всего к такому личностному качеству как профессиональная ответственность, и традиционным образовательным процессом, построенном на информировании, объяснении и контроле усвоения материала (чаще стандартный опрос).

Отечественная история предлагает нам эффективный опыт подготовки офицеров, начиная с времен формирования России как единого государства, Российской империи и победоносного Советского Союза. Прежде всего воспитание было направлено на подготовку инициативного офицера, полагающегося на высокий уровень теоретических знаний и практические навыки. Но, системоопределяющим компонентом профессиональной готовности командира всегда был высокий уровень личной ответственности. То есть, нравственная составляющая профессиональной подготовки – ее объективный компонент, являющийся при этом и личностной характеристикой индивида (в данном случае курсанта). [2,43]

С первых шагов формирования МЧС России, ведется активная научно-исследовательская работа в поле педагогической деятельности по воспитанию офицера МЧС, соответствующего требованиям профессии. Необходимо выделить и изучить все психолого-педагогические аспекты воздействия на личность курсанта, возможности целенаправленного регулирования нравственного развития, влияния на процесс трансформации личностных качеств. Определение закономерностей про-

цесса личностного саморегулирования позволит сформировать и апробировать новые педагогические приемы и методы, скорректировать обучающие технологии, и воспитательный процесс.

Результативность научной работы в данной сфере очевидна, на сегодняшний день эффективно апробированы некоторые новые методики обучения и воспитания. Например, дистанционное обучение, личностно-ориентированные воспитательные программы, методики психологической самооценки и т.д. Тем не менее сохраняется противоречие между интенсивно развивающимися требованиями общества и государства к личностной подготовке сотрудника МЧС России, и отсутствием эффективного инструментария влияния на самовоспитание курсанта.

Анализ управления образовательным процессом Академии показывает некоторые разногласия в вопросах самоподготовки курсантов и требований преподавателей. Педагогическое воздействие на курсанта с целью повлиять на формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности – процесс перманентный, не ограниченный периодом обучения в академии. Воспитательное воздействие всей системы методик и технологий ставит целью привить каждому курсанту способность к непрерывному (пожизненному) стремлению развивать профессиональную ответственность, как объективную личностную составляющую.

Исследования результативности образовательного процесса наглядно демонстрируют прямую связь между уровнем профессиональной ответственности и успеваемостью курсанта, включая такой определяющий показатель как дисциплинированность.

Формирование у курсанта СПСА ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности в данной работе определено нами как педагогическое воздействие на процесс развития профессионально значимых качеств и нравственных характеристик. В данном исследовании мы выделили следующие компоненты ответственного отношения курсанта к будущей профессиональной деятельности: ценностный, познавательный и поведенческий. Каждый включает характеристики специфические для изучаемой проблемы, направленные на исследование воспитания именно будущего офицера МЧС России.

Ценностный компонент – это комплекс нравственных идеалов, интересов, убеждений, установок, сложившихся как жизненный мотив регулирующий профессиональную деятельность в рамках, принципов деятельности, этических норм, и утвердившихся в современном обществе требований к офицеру МЧС России.

Познавательный компонент формирует современную научную картину мира, совершенствует сознание, стимулирует саморазвитие. Познавательный компонент включает: естественнонаучные, гуманитарные, правовые, экономические и специальные знания, обеспечивающие интел-

лектуальную базу будущего офицера МЧС России.

Поведенческий компонент отражает поведенческий стандарт, стереотип поступков и действий в различных ситуациях. В нем проявляются особенности выбранной профессии, и заметное влияние служебных уставов, нормативов и субординации. [1,78]

Целенаправленное формирование профессиональной ответственности как личностного качества курсанта – сложный педагогический процесс, осуществляющийся во взаимодействии всех компонентов, при активном личностном участии самого воспитуемого (курсанта), под влиянием окружения, и ситуативном воздействии. Следовательно, методологической основой организации данного процесса будет системный подход, включающий личностно – ориентированный и проблемно – деятельностный подходы. Это позволит нам выявлять, анализировать и, что наиболее значимо, регулировать процесс формирования выделенных компонентов у курсантов при воспитании ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности. Определение функциональных связей между компонентами позволяет не только выявлять закономерности текущего педагогического процесса, но и диагностировать ситуацию самовоспитания, прогнозировать результаты, а значит управлять процессом в целом.

Проблемно – деятельностный подход, обеспечивает возможность при исследовании проблемы воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности, включить в образовательный процесс индивидуальные или групповые творческие задания, основанные на построении активной коллективно-коммуникационной, системы позволяющей «видеть» и регулировать психологическую структуру обучения, а значит целенаправленно и эффективно влиять на формирование познавательных и профессиональных мотивов, и личностных принципов каждого курсанта.

Личностно – ориентированный подход раскрывает роль и значение каждого курсанта в сложной системе межличностных отношений в коллективе, характер отношений с преподавателями. Личностно – ориентированный подход позволяет предположить максимально объективную картину формируемых новых качеств у обучающихся, их содержание, эффективность и ценностное значение для личности в воспитании ответственного отношения к профессиональной деятельности.[3,38]

Предложенные подходы к осуществлению педагогического воздействия на процесс воспитания ответственного отношения к профессиональной деятельности у курсантов МЧС России основаны на единстве познавательного развития, воспитательного воздействия на ценностное содержание и целенаправленное формирование поведенческого компонента. Данное системное единство включает целевой, диагностический, регулятив-

но – управленческий, содержательно – процессуальный и результативный компоненты.

Целевой компонент определяет вектор личностного развития, включает последовательность оперативных задач, траекторию достижения поставленной цели, информационное и методическое содержание. В данном компоненте и оформляется фундаментальная воспитательная цель – формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности, как личностной составляющей курсанта МЧС России.

Педагогическая цель прежде всего достигается последовательным решением оперативных воспитательных задач: формирование нравственных качеств, соответствующих требованиям современного общества и нормам профессиональной этики; формирование, утверждение и развитие профессиональных качеств и компетенций составляющих систему профессиональной ответственности будущего офицера МЧС России; интеллектуальное развитие в процессе обучения; и устойчивое становление модели поведения соответствующей принятому в обществе поведенческому стандарту, и уставным требованиям офицера МЧС России.

Диагностический компонент обеспечивает эффективность целенаправленного педагогического воздействия профессорско-преподавательского и командного состава академии. Выявляя базовый уровень развития курсанта: сформированность нравственных характеристик, интеллект, поведение, коммуникабельность и т.д., мы получаем возможность построить наиболее результативную модель педагогического воздействия для формирования ответственного отношения к профессиональной деятельности, как личностной составляющей офицера МЧС России. Педагогическая диагностика определяет содержание регулятивно – управленческого блока.

Регулятивно – управленческая деятельность включает планирование, организацию, руководство, контроль и координацию всей педагогической системы. Для решения определенных целевым компонентом задач, осуществляется координация и регулирование взаимодействия профессорско – преподавательского состава и курсантского коллектива, командного состава и курсантов, а также межличностные отношения курсантов внутри коллектива. Предполагается выявление и анализ всех форм и методов дидактического и воспитательного воздействия, индивидуальных психологических особенностей воспитуемых, их доминирующих интересов и актуальных способностей, педагогических перспектив, достигнутого уже уровня профессиональной подготовки курсанта.

Содержательно – процессуальный компонент это утвержденный квалификационными требованиями к профессиональной подготовке выпускников СПСА МЧС России в г. Железногорске комплекс учебных дисциплин, обеспечивающих высокий уровень профессиональной подготовки, и эф-

фективное воспитание у курсантов ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности. Содержание учебно-воспитательного процесса включает также соответствующие целям и задачам критерии оценки результативности обучения курсанта.

На завершающем этапе процесса – выявление его результативности, то есть результативный компонент, в котором происходит итоговый анализ соответствия намеченной цели и полученных результатов. Определяется уровень сформированности ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности по ценностному, информационно – познавательному и поведенческому показателям.

Следовательно, исходя из результатов анализа учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в СПСА, выявлено:

- обеспечивая интеллектуальное развитие курсанта, формирование у него профессиональных компетенций мы создаем благоприятные условия для эффективного формирования ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности, как обязательной характеристики будущего офицера МЧС России;
- результативность воспитания у будущих офицеров МЧС России ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности обеспечивается следующими педагогическими условиями: целенаправленная мотивация самовоспитания, организация самостоятельной учебной и практической деятельности, методы творческой самореализации курсанта в решении проблемных практических профессиональных задач, и методы коллективного взаимодействия.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Горяинов, В.Н. Воспитание ответственности будущих офицеров как педагогическая проблема [Текст] / В.Н. Горяинов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск. – 2007. – № 6. – С. 54–61.
3. Горяинов, В.Н. Система воспитания у курсантов военного вуза ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности [Текст] / В.Н. Горяинов // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – Екатеринбург. – 2007. – № 52. – С. 32–40.
4. Дьяченко Н.Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи / Н.Н. Дьяченко. – М.: Высш. шк., 1998.
5. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, А.В. Савченко, Е.А. Осипова. – М.: МП «Новая школа», 2002.

PEDAGOGICAL STIMULATION OF SELF-EDUCATION OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF CADETS OF SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY EMERCOM OF RUSSIA

Savin A.P., Cherny S.P.

FSBEE HE Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

There is proposed a methodological complex of effective influence on the educational process in order to stimulate the professional responsibility of the cadets of Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia. There is presented the analysis of the pedagogical system of influence, including goal-setting, content, management, regulation and evaluation of the result.

The research is based on the components of value, cognitive, behavioral, as well as problem-activity and personality-oriented approaches. Analysis and correction are provided by a system-forming pedagogical complex including target, diagnostic, regulatory and managerial, content-procedural and effective components.

The process of educating future officers of the EMERCOM of Russia, their professional responsibility and self-education is provided by the following pedagogical conditions: purposeful motivation of self-education, the organization of independent educational and practical activities, the use of methods of creative self-realization

of the cadet in solving problem, practical, professional tasks, and methods of collective interaction.

Keywords: professional responsibility; educational activities; self-education of professional responsibility; professional activity of an officer of the Russian Emergencies Ministry.

References

1. Verbitsky, A.A. Active Learning in Graduate School: A Contextual Approach / A.A. Verbitsky. – M.: Higher School, 1991. – 207 p.
2. Goryainov, V.N. Education of the responsibility of future officers as a pedagogical problem [Text] / V.N. Goryainov // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. – Chelyabinsk. – 2007. – No. 6. – P. 54–61.
3. Goryainov, V.N. The system of educating cadets of a military higher educational institution of a responsible attitude to future professional activities [Text] / V.N. Goryainov // Bulletin of the Ural State University. Ser. 1: Problems of education, science and culture. – Ekaterinburg. – 2007. – No. 52. – P. 32–40.
4. Dyachenko N.N. Professional education of student youth / N.N. Dyachenko. – M.: Higher School, 1998.
5. Shchurkova, N.E. New technologies of the educational process / N.E. Shchurkova, V. Yu. Pityukov, A.V. Savchenko, E.A. Osipova: – M.: MP "New School", 2002.

Префиксация как способ образования юридических терминов в английском языке

Годунова Екатерина Викторовна,

кандидат филологических наук, кафедра филологии и лингвокультурологии, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
E-mail: gevekaterina@gmail.com

В современном языкознании изучение специальной лексики различных областей знаний является актуальным и недостаточно изученным. Терминология, а также различные процессы, происходящие в специальной лексике, представляют особый интерес для многих ученых-лингвистов. Статья посвящена исследованию словообразовательных процессов в английской юридической терминологии. В статье рассматривается понятие термин, дается уточняющее определение юридическому термину. В статье анализируются способы образования юридических терминов. Особым способом создания терминов является морфологический, при котором в результате присоединения к корневой основе аффиксов, конверсии, либо словосложения образуется новое понятие. Подавляющее большинство юридических терминов образовано при помощи аффиксации, при которой активно используются суффиксы и префиксы. В статье рассматриваются словообразовательные модели с префиксами, определяется значение префиксов, их сочетаемость с различными частями речи, приводятся примеры наиболее продуктивных моделей в английском словообразовании.

Ключевые слова: термин, словообразование, юридический, префикс, аффикс.

В современном языкознании изучение специальной лексики различных областей знаний является актуальным и недостаточно изученным. Изучение терминологии началось в 30-х годах прошлого века такими учеными, как Э. Вюстер, Д.С. Лотте, А.А. Реформатский. В 1933 г при активном участии Д.С. Лотте была создана Комиссия технической терминологии при АН СССР. Ученые не выработали единого определения для понятия «термин», проводя исследования в лингвистическом, когнитивном, функциональном и текстовом аспектах. Создание термина нельзя сравнить с созданием общеупотребительных слов, «если для последнего достаточным можно считать использование одного из существующих способов словопроизводства, то для термина необходимо ещё словесное раскрытие содержания терминологической номинации, т.е. дефиниции понятия. И это входит в словообразующий акт вновь созданного термина, поскольку без дефиниции, без определения границ содержания данного понятия, без выделения тех признаков, которые отделяли бы данное понятие от другого, термин нельзя считать полноценным» [4, с. 94]. Большой юридический словарь дает следующее определение понятию юридический термин: «элемент юридической техники, словесные обозначения государственно-правовых понятий, с помощью которых выражается и закрепляется содержание нормативно-правовых предписаний государства» [3, с. 782]. Юридические термины, как правило, моносемантически, имеют однозначные интерпретируемые дефиниции в толковых словарях и справочниках.

Обогащение словарного состава языка непосредственно связано с экстралингвистическими факторами. Язык находится в постоянном развитии. Возникновение терминов обусловлено новыми реалиями или понятиями, термины могут заимствоваться из других языков или же слова, уже существующие в языке, приобретают новое значение. «В каждом живом языке никогда не прекращается процесс пополнения его новыми словами. Часть их создается путем словообразования. Словообразование поэтому более непосредственно, чем многие другие лингвистические системы, отражает все изменения, происходящие в окружающей нас действительности» [5, с. 18]. Исследованиями в области английского словообразования занимались многие российские ученые: И.В. Ар-

нольд, П.В. Царев, Е.С. Кубрякова, В.В. Елисеева и многие другие.

Особым способом создания терминов является морфологический, при котором в результате присоединения к корневой основе аффиксов, конверсии, либо словосложения образуется новое понятие. Как пишет И.В. Арнольд, при морфологическом способе «... новые слова создаются путем сочетания морфем. Новое слово при этом оформляется и новым звуковым комплексом, т.е., точнее, новой комбинацией уже существовавших в языке элементов» [2, с. 107].

Подавляющее большинство юридических терминов образовано при помощи аффиксации, при которой активно используются суффиксы и префиксы. Исследователи подчеркивают разные функции аффиксов и префиксов. Префиксы в своем большинстве обладают лишь словообразовательными функциями и почти не обладают словоизменятельными [6, с.19]. Префикс по сравнению с суффиксом выполняет «только и исключительно функцию средства перестройки лексического значения слова и один и тот же префикс может, как правило, обслуживать разные части речи, тогда как суффиксы несут на себе и лексическое и грамматическое значения и распределяются между разными частями речи» [1, с. 32]. Роль префикса заключается в том, что он не только придает или ограничивает дополнительные значения слова, но и «.....приобрел функцию образования нового слова; качественно отличного в смысловом плане от исходного слова (основы) [6, с.20].

Рассмотрим юридические термины, образованные при помощи префиксов. Так, ряд терминов образован при помощи отрицательных латинских префиксов *de-*, *contra-* и *dis-*. Данные префиксы распространяют свое действие не только на глаголы и имена прилагательные, но и на существительные и наречия и изменяют значения основы, отрицая морфемы, следующие за ними.

Префикс *de-*, имеющий значение «обратное действие, смена действия, противоположность действия», образует слова от глагольных основ: *debar* – лишать права; воспрепятствовать; не допускать; *debase* – понижать качество/ценность, портить; *decentralize* – децентрализовать; *declassify* – рассекретивать; *deconsecration* – лишение юридической силы; *decry* – лишать кредита; обесценивать; *deface* – портить, искажать; *defalcate* – совершить растрату; *contravene* – нарушать (закон, правовые нормы); противоречить (закону, праву). Как показала выборка, префикс *de-* является продуктивным с глаголами, заканчивающимися на *-ize*, *-ify*, например: *demoralize*, *denationalize*; *declassify*.

Префикс *dis-* используется с периода среднеанглийского языка, в который он попал вместе с заимствованными глаголами из латинского и старофранцузского языков. Особую продуктивность он приобрел в раннеанглийский период, когда он начинает присоединяться к именным основам, образуя глаголы «...со значением «лишить или ос-

вободить от того, что выражено в основе» [1, с. 60]. В юридической терминологии он используется в вышеуказанном значении: *disclaim* – отказываться (от права); отрицать; не признавать (иск, право); *discontinue* – прекращать (действие); *disherison* – лишение наследства.

Префикс *out-*, появившийся в древнеанглийском языке как результат префиксального употребления наречия, употребляется в значении «выходящий за границы темпоральных, пространственных или легитимных процессов»: *outlaw* – объявлять вне закона; запрещать; *outrage* – 1. грубое нарушение закона/прав; 2. преступать закон; нарушать право; *outstanding* – неуплаченный; просроченный; *outworker* – надомник.

Префикс *over-* является результатом употребления префиксального предлога *ofer* – ‘над’, «... из которого путем обобщения и абстракции развилось значение ‘пере-’ (превосходства, преобладания)» [1, с.5], которое затем трансформировалось в ‘сверх меры, поверх’, однако данное значение префикса мы не встречаем в юридической терминологии, где он обладает, скорее противоположным значением, нежели чем ‘превосходство или сверх меры’. Юридические термины с префиксом *over-* несут отрицательную коннотацию. Префикс *over-* выступает для образования слов со значением «преступить какую-либо черту, нарушить срок или обязательство»: *overdraft* – овердрафт, задолженность банку; превышение кредита; *overdue* – просроченный; *overstep* – преступать, превышать.

Также исключительно отрицательной коннотацией обладают термины, образованные при помощи префикса *mal-*. Термины с данным префиксом в своем морфемном составе подразумевают ‘некомпетентность, недобросовестность»: *malpractice* – преступная небрежность, профессиональная некомпетентность; нарушение профессиональной этики (врачом, юристом); *maltreatment* – 1. плохое обращение; 2. несоответствующее, неквалифицированное лечение больного. *Maladministration* – недобросовестное ведение дел; недобросовестное управление наследством.

Продуктивными также являются отрицательные префиксы *non-*, *a-*, *im-* *in-*, *il-*: *non-ability* – неспособность, недееспособность; *non-actionable* – не дающий права на предъявление иска; *non-appealable* – не подлежащий обжалованию; *non-appearance* – неявка в суд; *amove* – сместь с должности.

Префикс *mis-*, известный с периода древнеанглийского языка, в котором он использовался в качестве глагольного префикса с пейоративным значением, стал добавляться к основам существительных начиная с XVI века. Обычно данный префикс указывает на ошибочность действия (*misdelivery* – ошибочная доставка; доставка на неправильный адрес), в юридической терминологии он также может выражать некую оценку: *misconduct* – проступок; неправомерный образ действий), а также подразумевает незаконность

действий или событий: *misappropriate* – незаконно завладеть, захватить, присвоить; *misuse* – злоупотреблять; дурно обращаться; *mismanagement* – служебное злоупотребление.

В работах отечественных и зарубежных исследователей (Царев, Амосова, И. Плаг и др.) указывается на то, что наиболее продуктивными моделями в английском словообразовании являются модели с отрицательным префиксом *in-*. Он хорошо сочетается с различными частями речи, при этом глаголы с префиксом *in-* будут иметь значение «отменить или аннулировать действие», в то время как префикс *in-* с существительным или прилагательным изменяет значение основы морфемы, стоящей за ним: *unalienable* – неотчуждаемый, не могущий быть отчужденным; *unassignable* – не могущий быть переданным, уступленным; *unbar* – снимать запрет; *unbailed* – без поручительства, не имеющий поручительства.

Префиксы *inter-*, *sub-*, *trans-* обладают локативным значением: *interdepartmental* – межведомственный; *subordinate* – подчиненный; *transference* – передача, уступка, перевод.

Темпоральное значение выражают префиксы *post-*, *ex-*: *post-mortem* – после смерти; *post-nuptial* – после вступления в брак; *posthumous* – посмертный; *exprisoner* – бывший заключенный.

Префиксы *under-* и *vice-* выражают отношение субординации, где мотивированное слово обозначает следующее по званию или рангу лицо: *under-Secretary* – заместитель министра; *undersheriff* – заместитель шерифа.

Префикс *under-*, как и *out-*, «образовался из префиксального употребления предлога *under*» [1, с. 35]. В юридической терминологии он образует понятия со значением «действие или участие в чем-либо»: *underlease* – 1. субаренда; 2. заключать договор субаренды; *undertaker* – предприниматель, *underinsurance* – неполное страхование, вторым его значением. Также встречаются понятия с данным префиксом, где он обладает пространственным значением 'под': *undersign* – подписывать(ся); ставить свою подпись; *underwriter* – нижеподписавшийся.

Рекурсивное значение передается при помощи префикса *re-*: *reinstate* – восстанавливать (в прежнем правовом положении); *relitigation* – повторная тяжба, повторный судебный процесс; *renewal* – возобновление; продление; пролонгация; *replead* – подавать состязательные бумаги повторно. Имена существительные с префиксом *re-* являются суффиксальными образованиями.

Особое внимание стоит уделить транспонирующим приставкам *em-*, *en-*, при помощи которых от существительных и прилагательных образуются глаголы: *enlarge* – продлевать (срок); *enseal* – скреплять печатью; *entitle* – 1. озаглавливать; давать название; 2. давать право (на что-либо); *empower* – уполномочивать; предоставлять право.

Подводя итоги, можно отметить, что префиксальный способ словообразования юридических

терминов английского языка является достаточно продуктивным. Префикс добавляет либо новое значение, либо полностью меняет значение основы. Широкое использование отрицательных префиксов в словообразовании юридической терминологии, вероятно, связано со спецификой отрасли. Также было отмечено, что некоторые префиксы, достаточно часто используемые при образовании общеупотребительных слов, практически не встречаются в составе юридических терминов (например, префикс *anti-*).

Литература

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М. Изд-во литературы на иностранных языках; 1956.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Наука, 2012
3. Большой юридический словарь / Прохоров А.М. М.: Советская энциклопедия, 1993.
4. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М., 1977.
5. Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. М.: Наука, 1965.
6. Царев П.В. Продуктивное именное словообразование в современном английском языке. М.: Изд-во Московского университета, 1984.

PREFIXATION AS A METHOD OF ENGLISH LEGAL TERMS FORMATION

Godunova E.V.

Kosygin Russian State University

In modern linguistics, the study of the special vocabulary of various fields of knowledge is relevant and insufficiently studied. Terminology, as well as the various processes occurring in special vocabulary are of particular interest to many linguistic scholars. The article is devoted to the research of word-formation processes in English legal terminology. The article considers the concept of term, and analyzes the ways of formation of legal terms. A special way of creating terms is morphological, in which a new concept is formed as a result of adding affixes, conversion or word formation to a root basis. The vast majority of legal terms are formed with affixation, where suffixes and prefixes are actively used. The article deals with word-formation models with prefixes, it defines the meaning of prefixes, their compatibility with various parts of speech, it gives examples of the most productive models in English word formation.

Keywords: term, word formation, legal, prefix, affix.

References

1. Amosova N.N. Etymological foundations of the vocabulary of modern English. M. Publishing house of literature in foreign languages; 1956.
2. Arnold I.V. Lexicology of Modern English. Moscow: Nauka, 2012.
3. A large legal dictionary / Prokhorov A.M. M.: Soviet encyclopedia., 1993.
4. Danilenko V.P. Russian Terminology: An Experience of Linguistic Description. M., 1977.
5. Kubryakova E.S. What is word formation. Moscow: Nauka, 1965.
6. Tsarev P.V. Productive nominal word formation in modern English. M.: Publishing house of Moscow University, 1984.

Стилеметрические аспекты субмодальных психосемантических полей глагола в авторском лексиконе

Берёза Артур Олегович,

магистрант, Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия»
E-mail: artur.beryoza@yandex.ru,

Магомедов Ахмед Гусенович,

магистрант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
E-mail: akhmed1@yandex.ru

В статье с помощью применения статистических методов исследованы семантические поля глаголов, которые характеризуют психологические субмодальности: визуальную, аудиальную, кинестетическую и логическую. Показана стилеметрическая значимость частотного распределения репрезентативно-маркированных глаголов в авторском лексиконе, что дает возможность выделить семантическую субмодальную составляющую психологической характеристики авторского стиля конкретных писателей. Показаны различные аспекты исследования лексико-семантических групп, а также тщательно проанализировали построение лексико-семантических полей глагола английского языка. За основу для формирования ЛСП глаголов выбрана классификация глаголов, положенная в основу семантического деления глаголов в электронном тезаурусе WordNet. В заключении сделан вывод о том, что малоисследованными на сегодня остаются стилеметрические характеристики статистической структуры лексико-семантических полей различных частей речи, в частности, глагола, в авторском лексиконе.

Ключевые слова: стилеметрия, текстовая частотность, психо-семантика, цифровые методы, авторский лексикон, источниковедение, английская литература.

Введение

Одним из актуальных направлений исследования стилистических оттенков авторских произведений является изучение статистических характеристик текстов. Такое направление является предметом изучения стилеметрии – прикладной филологической дисциплины, которая занимается измерением статистических стилиевых характеристик с целью упорядочения и систематизации (атрибуции, датировки, диагностики, типологии и т.д.) текстов или их частей. Под стилем в стилеметрии понимают совокупность измеряемых симптоматических признаков, присутствующих в архетипе текстов и образующих периферию его глубинных и часто скрытых характеристик [6, с. 55]. В настоящее время проработан широкий спектр статистических методик для квантитативно-системного исследования текстовых характеристик [6; 7; 8; 11]. Наряду с синтаксическим, фонологическим, морфологическим уровнями анализа стилеметрических характеристик текстов актуален статистический анализ словарного состава авторского лексикона. Слово, как и любой другой языковой знак, обладает двумя планами – выражением слова, то есть лексемой, и значением, так называемым, лексическим понятием, которое относится к категории человеческой психики и определяется реальным функционированием слова в языке человека [4, с. 4]. Совмещенным изучением этих двух планов занимается психолингвистика, рассматриваемая как наука, предметом которой является отношение между системой языка (языком как предметом) и языковой способностью психики. Данное направление использует теоретические и эмпирические приемы как психологии, так и лингвистики для изучения процессов психики, которые лежат в основе использования языка [10, с.10]. Такой подход позволяет выявить общие психолингвистические закономерности построения художественных текстов и их восприятия [1, с. 6]. Словарный состав современного английского языка рассматривается как система лексических единиц, связанных друг с другом через принадлежность к определенным классам слов, в частности, к лексико-семантическим полям. Лексико-семантическое поле (ЛСП) является совокупностью лексем, которые объединены общностью выражения одного понятия. Именно это понятие и является основой интеграции слов в поле [3, с. 4]. Лексемы, в смысловой структуре которых доминирующее положение занимает признак, совпадающий с понятием, которое интегрирует поле, образуют его ядро. Лексемы, содержащие данный признак опосредованно через субординативные компоненты относятся к периферии поля. В структуре

ЛСП можно выделить вторичные ЛСП, пересекающие первичные поля предметно-понятийного типа и включающие в себя лексемы из различных первичных семантических полей [9, с. 6]. В качестве вторичных ЛСП можно обнаружить те поля, которые несут психолингвистический оттенок авторского стиля и отражают коммуникативную специфику личности. Изучения психосемантической структуры лексикона говорящего имеет особое значение в теориях изучения психологической характеристики личности [10, с. 7] и дает возможность построить так называемые семантические карты характеристик личности [10, с. 28]. Коммуникативная специфика личности говорящего берет свое начало в нейролингвистических процессах, связанных с действием генетически кодированных репрезентативных систем (каналов, субмодальностей) – слуховой (аудиальной), зрительной (визуальной), кинестетической [5, с. 39]. Наряду с приведенными субмодальностями рассматривается и четвертая система, присущая только человечеству, – логическая [5, с. 74]. Актуальными для психологической характеристики автора могут быть субмодальные репрезентативно маркированные слова в его произведениях [5, с. 265]. Поэтому изучение субмодальной окраски текстов является перспективным с точки зрения авторской стилистики.

Типы субмодальности

Исследуем статистические характеристики вторичных субмодальных психосемантических полей глаголов в структуре авторского лексикона. Такое исследование даст возможность выявить субмодальные оттенки авторского стиля. В языке индивидуума можно выделить четыре типа субмодальности, или каналов восприятия [5, с. 39]:

1. Кинестетический канал характеризует сенсорную чувствительность и метачувствительность. Охватывает такие слова как *касаться, держать, двигаться, чувствовать, любить, радоваться*.

2. Аудиальный канал – относится к органам слуха – то, что мы слышим, данный канал характеризуется глаголами *говорить, слушать, звучать*.

3. Визуальный канал – относится к органам зрения – то, что мы видим, для отражения данного канала используются такие глаголы как *смотреть, видеть, наблюдать, показывать*.

4. Логический или диджитальный канал субмодальностей включает в себя понятие мышления, логики, и может быть описан глаголами *думать, знать, понимать*.

Субмодальные психосемантические поля и их моделирование

Глаголы, характеризующие каждый из субмодальных уровней, могут быть структурированы в виде вторичных лексико-семантических полей, которые целесообразно назвать субмодальными психосемантическими полями (СПСП) глаголов. СПСП глаголов формировались следующим путем. Выделялись центральные субмодальности и определялись

ряды синонимических и антонимических лексем. Далее определялись ряды синонимических лексем для каждой новой обнаруженной лексемы. Для поиска синонимических рядов использовались также электронные тезаурусы сети Интернет [15]

В результате проведенной работы были выявлены субмодально маркированные глаголы общим объемом 1149 лексем, которые сгруппированы в четыре психосемантических поля. Кроме того, в состав СПСП были включены формы глаголов третьего лица единственного числа, отдельно глаголы прошедшего времени, а также причастия прошедшего времени, причастия настоящего времени и герундий.

Важным в изучении индивидуального авторского стиля является моделирование нейтрального, нулевого стиля. Это дает возможность получить своеобразную точку отсчета, от которой можно измерять расстояния стилей разных авторов [11, с. 239]. Для анализа была использована электронная текстовая выборка английской художественной прозы общим объемом около 800 млн слов, которая насчитывает примерно 10000 художественных произведений 1000 различных авторов. Данная текстовая выборка рассматривается как лингвостилистическая норма или нейтральный (нулевой) стиль для сравнительного анализа частотного распределения СПСП глаголов в авторских текстах. В качестве количественной характеристики СПСП глаголов в определенной текстовой выборке выберем частоту P_{sf} появления глаголов определенного СПСП в тексте. В эксперименте можно вычислить текстовую частоту определенной лексемы. Рассмотрим последовательность расчета частоты P_{sf} по текстовым частотам лексем. Текстовую частоту конкретной лексемы j будем определять по следующей формуле:

$$P_{tj} = \frac{n_j}{N_{text}} \quad (1)$$

где n_j – количество появления лексемы j в текстовой выборке, которая содержит общее количество лексем N_{text} .

Вероятность того, что случайно встреченная в тексте лексема относится к СПСП f равна сумме частот лексем, относящихся к данному полю f

$$P_f = \sum_{i=1}^{N_f} P_{fi} \quad (2)$$

где N_f – количество лексем в поле f .

Очевидным является то, что к рассмотрению привлечены не все глаголы английского языка, а лишь определенная их часть, поэтому целесообразной будет характеристика частоты лексем определенного СПСП f в спектре рассмотренных СПСП, которую можно оценить по формуле

$$P_{sf} = \frac{P_f}{\sum_{i=1}^{N_{sf}} P_{fi}} \quad (3)$$

где N_{sf} – количество рассмотренных семантических полей.

Величина P_{sf} характеризует частоту того, что случайно встреченная в тексте лексема относится к полю f , при условии, что эта лексема относится к исследуемому спектру глаголов. Очевидно, что сумма P_{sf} по всем семантическим полям равна единице. Совокупность величин P_{sf} характеризует частотную структуру распределения СПСП глаголов в текстах англоязычной художественной прозы. В таблице 1 приведены рассчитанные в работе лексемы психосемантических полей в высокочастотной и низкочастотной области.

Таблица 1. Высокочастотные и низкочастотные лексемы СПСП глаголов

Субмодальности	Высокочастотные лексемы	Низкочастотные лексемы
Кинестетическая	Like, love, believe, feel, wish, please, desire, sense, touch, respect, trust, refuse, delight, kiss, finger, content, enjoy, satisfy, hate, excite	Embosom, disesteem, nuzzle, disrelish, titillate, cosset, jubilate, misprize, osculate, upbear, apotheosize, grok, grooving, concatenate, adulate, arride, apperceive, canoodle, vellicate, undergird
Аудиальная	Tell, call, ask, speak, answer, cry, voice, talk, hear, reply, lip, sound, command, listen, sing, express, declare, exclaim, explain, repeat	Confab, bong, retell, zap, vocalize, tweet, perorate, colloque, yodel, rhapsodize, confabulate, quieten, yack, rehash, chitchat, scritch, altercate, nasalize, resonate, auscultate
Визуальная	See, look, eye, read, mind, follow, present, show, mark, case, body, note, watch, sight, regard, view, wonder, observe, notice, picture	Browse, delineate, goggle, eyeball, advert, glower, ogle, shotgun, snoop, peek, limn, earmark, glim, gawk, grandstand, showcase, glom, yawp, rubberneck
Логическая (диджитальная)	Know, think, find, mind, mean, follow, mark, understand, suppose, master, note, learn, regard, consider, purpose, judge, experience, study, discover, determine	Cognize, emend, perpend, decode, posit, categorize, excogitate, envision, objectify, intellectualize, ingest, brainstorm, osmose, demarcate, rubberneck, reminisce, externalize, hypothesize, apperceive, empathize

Как следует из полученных результатов, в высокочастотные лексемы входят семы общего характера, а низкочастотные лексемы состоят из сем уточняющего и дифференциального характера. На рис. 1 приведена гистограмма частотного распределения субмодально маркированных глаголов по психосемантическим полям в текстах лингвостилистической нормы.

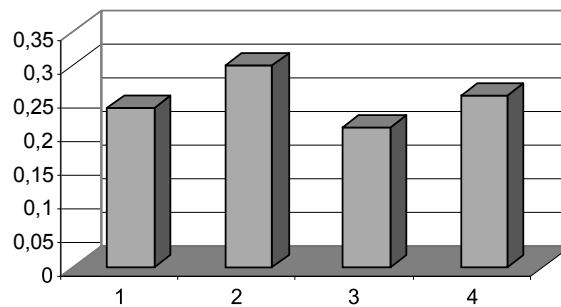


Рис. 1. Частотная структура СПСП глаголов в текстах лингвостилистической нормы. (На оси аргумента изображены порядковые номера СПСП глаголов (см. табл. 1), на оси абсцисс – величины P_{sf})

Структура полученного распределения ещё не даёт возможность делать вывод про субмодальный психотип художественных произведений в целом, поскольку она существенно зависит от лексемного состава психосемантических полей, при образовании которых присутствует субъективный фактор. Однако, отклонения для авторских текстов от данной структуры дают возможность говорить о том или ином субмодальном оттенке в психологической характеристике авторского стиля.

Для стилеметричного анализа субмодального типа авторских текстов были выбраны произведения Артура Конан Дойля (33 произведения), Джека Лондона (38 произведений), Герберта Уэллса (26 произведений), Чарльза Диккенса (52 произведения), Марка Твена (44 произведения), Оскара Уайльда (18 произведений), Джеймса Джойса (4 произведения), Уильяма Теккерея (24 произведения), Вальтера Скотта (27 произведений), Джейн Остин (8 произведений), Джозефа Конрада (28 произведений), Джорджа Элиота (7 произведений), Теодора Драйзера (3 произведения), Редьярда Киплинга (18 произведений). Авторский стиль этих писателей характеризуется художественно-стилистической выразительностью и неповторимостью. Общий объем выборки авторских текстов равен примерно 30 млн слов. Введём новую количественную характеристику R_{rf}^{ABT} , которая численно равна разнице между величинами частот P_{sf} для текстовой выборки автора и текстовой выборки лингвостилистической нормы:

$$R_{rf}^{ABT} = P_{sf}^{ABT} - P_{sf}^0 \quad (4),$$

где R_{rf}^{ABT} и P_{sf}^0 – частоты появления глаголов СПСП f в авторской текстовой выборке и в текстовой выборке лингвостилистической нормы соответственно.

Величина R_{rf}^{ABT} характеризует стилевое лексико-семантическое расстояние между субмодальной составляющей стиля исследуемого автора и такой же составляющей нейтрального стиля художественной прозы. Назовем данную величину семантическим субмодальным расстоянием. Положительные величины R_{rf}^{ABT} характеризуют то, что в произведениях данного автора субмодальность f преобладает по сравнению с текстами лингвостилистической нормы. На рис. 2, 3 приведены типичные гистограммы рассчитанных в ра-

боте величин $R_{if}^{авт}$ для произведений Ч. Диккенса и Дж. Остин.

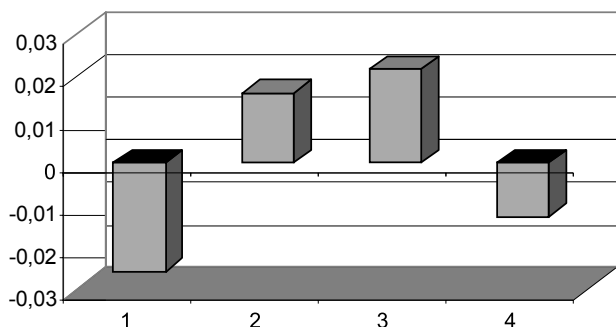


Рис. 2. Распределение семантического субмодального расстояния для произведений Ч. Диккенса

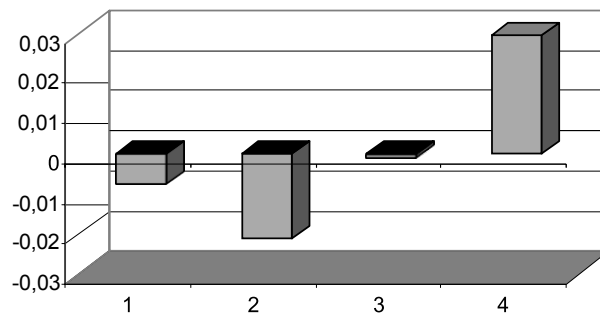


Рис. 3. Распределение семантического субмодального расстояния для произведений Дж. Остин

Как следует из приведённых гистограмм, для произведений Ч. Диккенса характерна аудиовизуальная субмодальность, а для произведений Дж. Остин – логическая. В таблице 2 приведены значения субмодального расстояния для произведений исследуемых авторов.

Таблица 2. Субмодальное расстояние $R^{авт}$ для авторских произведений

Автор	Кинестетическая	Аудиальная	Визуальная	Диджитальная
Джеймс Джойс	0,006733	0,025939	0,025741	-0,05841
Уильям Теккерей	0,001022	-0,00325	0,020804	-0,01858
Вальтер Скотт	-0,00678	0,024651	-0,02163	0,003755
Артур Конан Дойл	-0,012	-0,0026	0,032476	-0,01788
Оскар Уайльд	0,024673	-0,02519	0,006847	-0,00633
Джейн Остин	-0,00749	-0,02121	-0,00088	0,029569
Марк Твен	-0,01624	-0,00666	0,005791	0,017108
Джозеф Конрад	-0,00904	0,019687	0,007696	-0,01834
Чарльз Диккенс	-0,02548	0,016123	0,021948	-0,01259
Герберт Уэлс	-0,01623	-0,01997	0,016452	0,01975
Джек Лондон	-0,00869	0,015995	0,003223	-0,01053
Джордж Элиот	0,02035	-0,03867	0,000942	0,017374
Теодор Драйзер	-0,02207	-0,0157	0,012024	0,025748
Редьярд Киплинг	-0,00272	0,022442	0,000181	-0,01991

Из приведенных в табл. 2 результатов следует, что кинестетическая субмодальность является доминирующей для произведений О. Уайльда и Дж. Элиота; аудиальная-для произведений В. Скотта, Дж. Конрада, Р. Киплинга и Джека Лондона; визуальная-для произведений У. Теккерей и А. Конан Дойля; логическая (диджитальная) – для сочинений Дж. Остин, Марка Твена, Т. Драйзера. В произведениях некоторых авторов присутствуют два типа доминирующих субмодальностей: произведения Дж. Джойса и Ч. Диккенса являются аудиально-визуальными, произведения Г. Уэлса и Т. Драйзера-визуально-диджитальными, а Дж. Элиота – кинестетически – диджитальными.

Резюме

В статье проанализированы системный характер лексики с позиции объединения слов в различные лексические группы на основе выявленных сходств.

Рассмотрена текстовая частота лексем и частотные словари, которые дают представление о статистической структуре текстов. Методическое ядро стилиметрии образуют статистические методы, причем часть этих методов или связанных с ним концепций сложилась под непосредственным влиянием качественной специфики текста. Основным рабочим инструментом стилиметрии являются лингвостатистические распределения, с помощью которых осуществляются свертывание, упорядочивание, систематизация и обобщение стилистических данных. С помощью статистических распределений можно исследовать различные характеристики стилистики текста, например, регулярность и устойчивость в меняющейся стилистической картине текста, направление и силу стилистической связи. А также измерить степень стилистического сходства или различия между текстами.

Чтобы исследовать индивидуальный авторский стиль, необходимо смоделировать нейтральный

или нулевой стиль, чтобы получить своеобразную точку отсчета, от которой можно измерять расстояния стилей разных писателей.

Мы рассмотрели различные аспекты исследования лексико-семантических групп, а также тщательно проанализировали построение лексико-семантических полей глагола английского языка. За основу для формирования ЛСП глаголов выбрана классификация глаголов, положенная в основу семантического деления глаголов в электронном тезаурусе WordNet.

Малоисследованными на сегодня остаются стилистические характеристики статистической структуры лексико-семантических полей различных частей речи, в частности, глагола, в авторском лексиконе.

Литература

1. Berger A., Hill T.P. An Introduction to Benford's Law. Princeton: Princeton Univ. Press, 2015.
2. Biau D., The first-digit frequencies in data of turbulent flows. *Physica A*. 2015. Vol. 440, P. 147–154.
3. Ryabko B., Astola J., Malyutov M. Compression-Based Methods of Statistical Analysis and Prediction of Time Series. Springer International Publishing Switzerland, 2016.
4. Зенков А.В. Отклонения от закона Бенфорда и распознавание авторских особенностей в текстах // Компьютерные исследования и моделирование. 2015. Т. 7, вып. 1. С. 197–201.
5. Заячковская О.О. Концептуальный анализ семантики эмоционального лексикона // Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно-корпусный подход / под общ. ред. В.И. Заботкиной. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 243–268.
6. Николаев И.С., Митренина О.В., Ландо Т.М. Прикладная и компьютерная лингвистика. М.: ЛЕНАНД, 2016. 320 с.
7. Bag of Words Meets Bags of Popcorn: Use Google's Word2Vec for movie reviews // Kaggle. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kaggle.com/c/word2vec-nlp-tutorial/details/part-1-for-beginners-bagof-words> (дата обращения: 08.09.2021).
8. Cambria E. Affective computing and sentiment analysis // *IEEE Intelligent Systems*. 2016. Vol. 2 (31). Pp. 102–107. DOI: 10.1109/MIS.2016.31.
9. Ceron A., Curini L., Iacus S. Using sentiment analysis to monitor electoral campaigns: method matters – evidence from the United States and Italy // *Social Science Computer Review*. 2015. Vol. 1 (33). Pp. 3–20. doi: 10.1177/0894439314521983.
10. Ceron L. et al. Every tweet counts? How sentiment analysis of social media can improve our knowledge of citizens political preferences with an application to Italy and France // *New Media Soc*. 2014. № 16 (2). Pp. 340–358. DOI: 10.1177/1461444813480466.
11. Cohen K. et al. Detecting Linguistic Markers for Radical Violence // *Social Media, Terrorism and Political Violence*. 2014. Vol. 1 (26). Pp. 246–256. DOI: 10.1080/09546553.2014.849948.
12. AllWords.com – online English dictionary with multilingual translations [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.allwords.com>.
13. American Hypertexts – online texts of American literary classics by Henry Adams, Alexis de Tocqueville, Herman Melville, Stephen Crane W.E.B. DuBois, Mark Twain, and more [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/hypertext.html>.
14. AskOxford.com – searchable online version of the Compact Oxford English Dictionary, as well as thesauri, quotations, foreign language dictionaries [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.askoxford.com>.
15. Thesaurus.com: Roget's Thesaurus – online version of Roget's Thesaurus. Find synonyms, antonyms, related words, and one-word definitions of English words and phrases [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thesaurus.reference.com>.

STYLOMETRIC ASPECTS OF SUBMODAL PSYCHOSEMANTIC FIELDS OF THE VERB IN THE AUTHOR'S LEXICON

Beryoza A.O., Magomedov A.G.

Private educational institution of higher education «Moscow international academy», National Research University Higher School of Economics

The article uses statistical methods to study the semantic fields of verbs that characterize psychological submodalities: visual, auditory, kinesthetic and logical. The stylistic significance of the frequency distribution of representative-marked verbs in the author's lexicon is shown, which makes it possible to single out the semantic submodal component of the psychological characteristics of the author's style of specific writers. Various aspects of the study of lexical-semantic groups are shown, and the construction of the lexical-semantic fields of the English verb has been thoroughly analyzed. The classification of verbs, which is the basis for the semantic division of verbs in the electronic thesaurus WordNet, is chosen as the basis for the formation of LSP verbs. In conclusion, it is concluded that the stylistic characteristics of the statistical structure of the lexical-semantic fields of various parts of speech, in particular, the verb, in the author's lexicon remain poorly researched today.

Keywords: stylometry, text frequency, psychosemantics, digital methods, author's lexicon, source studies, English literature.

References

1. Berger A., Hill T.P. An Introduction to Benford's Law. Princeton: Princeton Univ. Press, 2015.
2. Biau D., The first-digit frequencies in data of turbulent flows. *Physica A*. 2015. Vol. 440, P. 147–154.
3. Ryabko B., Astola J., Malyutov M. Compression-Based Methods of Statistical Analysis and Prediction of Time Series. Springer International Publishing Switzerland, 2016.
4. Zhenkov A.V. Deviations from Benford's law and recognition of author's features in texts // *Computer research and modeling*. 2015. Vol. 7, issue 1. pp. 197–201.
5. Zayachkovskaya O.O. Conceptual analysis of the semantics of the emotional lexicon // *Methods of cognitive analysis of word semantics: a computer-corpus approach / under the general ed. of V.I. Zabolotkina*. M.: Languages of Slavic culture, 2015. pp. 243–268.
6. Nikolaev I. S., Mitrenina O.V., Lando T.M. Applied and computational linguistics. Moscow: LENAND, 2016. 320 p.

7. A bag of Words Meets Bags of Popcorn: Use Google's Word2Vec for movie reviews // Kaggle. [electronic resource]. URL: <https://www.kaggle.com/c/word2vec-nlp-tutorial/details/part-1-for-beginners-bagof-words> (accessed: 08.09.2021).
8. Kambria E. Affective calculations and mood analysis // *Intelligent Systems IEEE*. 2016. Volume 2 (31). pp. 102–107. DOI: 10.1109/MIS.2016.31.
9. Tseron A., Kurini L., Yakus S. Using sentiment analysis for monitoring election campaigns: questions of the method-data from the United States and Italy // *Computer Review of Social Sciences*. 2015. Volume 1 (33). pages 3–20. doi: 10.1177/0894439314521983.
10. Tseron L. et al. Does every tweet matter? How the analysis of moods in social networks can improve our knowledge about the political preferences of citizens using the application to Italy and France // *New Media Soc*. 2014. No. 16 (2). Pp. 340–358. DOI: 10.1177/1461444813480466.
11. Cohen K. et al. Identification of linguistic markers of radical violence // *Social networks, terrorism and political violence*. 2014. Volume 1 (26). pp. 246–256. DOI: 10.1080/09546553.2014.849948.
12. AllWords.com -online English dictionary with multilingual translation [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.all-words.com>.
13. American hypertexts-online texts of the classics of American literature by Henry Adams, Alexis de Tocqueville, Herman Melville, Stephen Crane, W. E.B. Dubois, Mark Twain and many others [Electronic resource]. – Access mode: <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/hypertext.html>.
14. AskOxford.com -searchable online version of the compact Oxford English Dictionary, as well as thesauri, quotations, dictionaries of foreign languages [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.askoxford.com>.
15. Thesaurus.com: The Roger Thesaurus is an online version of the Roger thesaurus. Find synonyms, antonyms, related words and monosyllabic definitions of English words and phrases [Electronic resource]. – Access mode: <http://thesaurus.reference.com>.

Роль концепта «вторичной языковой личности» в процессе аккультурации

Гребенникова Ирина Анатольевна,

к.п.н, доцент, заведующий кафедрой европейских и восточных языков Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема
E-mail: ira_greb@mail.ru

Глебенко Людмила Юрьевна,

ст. преподаватель кафедры европейских и восточных языков Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема
E-mail: mila_yug@mail.ru

Каллаур Валентина Сергеевна,

ст. преподаватель кафедры европейских и восточных языков Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема
E-mail: valechka-24.10@mail.ru

Целью данной статьи является продемонстрировать взаимосвязь вторичной языковой личности и успешной аккультурации и показать необходимые педагогические действия для достижения этого процесса. Авторы прослеживают взаимодействие инкультурации, аккультурации и влияние указанных процессов на овладение необходимыми компетенциями. Авторы рассматривают концепт вторичной языковой личности (ВЯЛ), выстроенный на основе модели языковой личности, играющей ведущую роль в межкультурной коммуникации. Сформулированы компоненты, свойства и способности вторичной языковой личности, определены природа явления и факторы ее формирования. Выявлены возможности изучаемого концепта для понимания и реализации сущности и предпосылки для использования потенциала личностно развивающих технологий в преподавании иностранных языков. Обозначена траектория развития субъектов образовательного процесса в языковом плане. Указана важность интеграции различных технологий, направленных на развитие когнитивных и некогнитивных процессов личности в процессе изучения иностранного языка. Изложены факторы успешной межкультурной коммуникации, педагогические условия, которые способствуют формированию вторичной языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, аккультурация, инкультурация, языковая картина мира, компетенция.

Вопросы формирования вторичной языковой личности являются одними из ключевых в процессе преподавания иностранных языков. Вторичная языковая личность – это совокупность компетенций человека, определяющая его готовность к межкультурному общению и взаимодействию. Вторичная языковая личность включает в себя способность декодировать изучаемый язык на вербально-семантическом уровне, умение понимать «языковую картину мира» носителей этого языка и особенности менталитета этого народа. Ключевыми факторами формирования вторичной языковой личности выступают развитая первичная языковая личность и сформированная межкультурная компетенция.

Вопросами изучения вторичной языковой личности занимались такие ученые как Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева, А.А. Леонтьев, Л.П. Халяпина и другие.

Основу языковой личности составляет родной язык и культура, это является базой для наслоения новых языковых, речевых и социокультурных компетенций, позволяющих выходить на уровень межкультурного взаимодействия. Языковая личность представляет собой многоуровневое образование, поскольку обладает способностью к дифференциации видов речевой и языковой деятельности. Немаловажную роль играют также сопутствующие факторы и условия. В теории языковой личности Г.И. Богина языковая личность выступает в качестве структуры, а язык гарантирует единство структуры языковой личности. При моделировании языковой личности и анализе ее возможных уровней он исходит из того, что уровни языковой личности не совпадают с уровнями моделей языка [7].

Языковой личности присуще фонетические, лексические и грамматические знания, система знаний о мире и прагматический потенциал, который проявляется в коммуникативных потребностях.

Процесс формирования языковой личности тесно связан с процессом инкультурации, поскольку язык развивается в культуре, и приобщение к культуре своего народа проявляется через язык. Осваивая нормы, ценности и паттерны поведения, принятые в своей культуре, закладывается прочный фундамент для формирования социокультурной и межкультурной компетенций. Инкультурация позволяет формировать менталитет, усваивать ценности своей культуры и общества, а также выработать отношение к различным социальным проявлениям и людям в целом. Культурные ценности. Изучая реалии своей культуры, отраженные в языке, языковая личность усваивает националь-

ный характер, модели речевого и неречевого поведения, что позволяет формировать навыки воздействия на участников процесса коммуникации.

Таким образом, языковая личность есть не что иное, как социальное явление, в котором проявляется индивидуальный аспект, поскольку формируется внутреннее отношение к языку через установление личностных языковых смыслов. Усваивая культурный пласт, личность пропускает через призму своего восприятия весь наработанный языковой опыт и все языковое богатство, которые создавались поколениями, привнося индивидуальные языковые особенности. Как отмечает Н.В. Юдина, понятие языковая личность вышло за рамки лингвистики в экстралингвистическую сферу [11].

Модель вторичной языковой личности основывается на категории языковой личности. Это то ядро, на которое нанизываются знания иностранного языка, складывающиеся из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка и новой картины мира. Новые социокультурные знания позволяют человеку выходить на межкультурное взаимодействие. По мнению И.И. Халеевой, в процессе декодирования иноязычной речи реципиент пропускает иноязычную речь через свой тезаурус, пытаясь соотнести новый образ с имеющимися сценариями в его языковой картине мира [9].

Если языковая личность отвечает за продуцирование всех видов речемыслительной деятельности и умение выбирать из имеющихся сценариев поведения необходимый паттерн для реализации коммуникативного намерения в различных социальных условиях взаимодействия, то вторичная языковая личность выходит на такие качества личности, как самостоятельность, творчество, умение включаться в новую реальность, мировые процессы и проявлять толерантность и эмпатию.

Вторичная языковая личность есть оптимальная модель, достижение которой вряд ли возможно в полном объеме в условиях высшего учебного заведения, равно как невозможно и овладеть языком в полной мере, включая родной. В связи с последним А.А. Леонтьев писал: «Уровню владения родным языком нет верхней границы; вернее, эта граница лежит за пределами наших педагогических возможностей, где-то в области индивидуальной стилистики художественной или ораторской речи» [6]. Тем не менее, постановка вторичной языковой личности в качестве цели достигаемого концепта открывают варианты языковых уровней владения в различных социальных условиях, которые смогут быть соотнесены с многочисленными вариантами и моделями преподавания иностранных языков.

В процессе межкультурного взаимодействия огромное значение имеет усвоение личностью ценностей нового общества, то есть аккультурация. В процессе аккультурации происходит выбор требуемых конструктов из имеющихся сценариев поведения личности, необходимых для успешно-

го межкультурного взаимодействия. Аккультурация – это естественный этап, через который проходит личность в процессе вхождения в иносоциокультурную среду. Новые правила, нормы, ценности – это ключевые понятия нового пространства, необходимые для успешного межкультурного взаимодействия. Расширение границ своего познания, нахождение точек соприкосновения в контактирующих культурах побуждает личность положительно реагировать на новые импульсы. Изучение иностранного языка в этом случае неразрывно связано с изучением новой культуры, то есть формирование вторичной языковой личности идет рука об руку с изучением ментальности представителей новой социокультурной среды.

Таким образом, и инкультурация, и аккультурация тесно связаны и культурной базой языковой личности, что является предпосылкой для успешного культурного взаимодействия. Чем выше у личности уровень культурной сензитивности, тем гибче она будет подстраиваться к новой культуре, и процесс аккультурации будет успешнее [2]. Как отмечает Л.А. Изотова, в процессе межкультурной коммуникации передается и усваивается социокультурный опыт, происходит смена партнеров по взаимодействию, формируются новые личностные качества [3].

Концепт вторичной языковой личности дает возможность понять и реализовать сущность и предпосылки возможностей использования потенциала личностно развивающих технологий процесса преподавания иностранных языков и обозначить дальнейшую траекторию развития субъектов образовательного процесса в языковом плане. Личность характеризуется набором социально значимых характеристик, которые и определяют её как члена общества. Соответственно, в образовательном процессе необходимо интегрировать различные технологии, направленные на развитие его когнитивных и некогнитивных процессов, отвечающих за эмоционально-волевые характеристики и другие аспекты, которые отражаются в языке и изучаются через язык. В работе Л.Ю. Глебенко представлены лингвокультурологические стратегии и дидактические приемы, которые могут быть использованы в образовательном процессе [1].

Успешность процесса межкультурной коммуникации зависит от множества факторов: от степени схожести/отличия вступающих во взаимодействия культур, схожестью менталитета участников межкультурного взаимодействия, а также степенью развития их языковой личности. Процесс преподавания иностранных языков должен ставить во главу угла формирование иносоциокультурного портрета стран изучаемого языка, толерантности, взаимного уважения, ценностей, норм и традиций нового общества, а также потенциально конфликтные моменты, которые необходимо избегать. Следует держать фокус внимания на различные лексико-грамматические конструкции, которые отражают разные уровни сформированности языковой личности.

Таким образом, изучение иностранного языка есть процесс личностного развития субъекта, развития его социальных и личностных качеств, способствующих межкультурному взаимодействию. Развитие личности через изучение иностранного языка происходит на сопоставительной основе собственного мировосприятия и понимания мировых процессов с новыми реалиями и подразумевает под собой сравнение ценностей собственной аксиосферы с ценностями нового общества. Это поможет научиться относиться к иному образу жизни лояльнее и толерантнее, но и в то же время с долей критичности.

Чтобы непонятное в чужой культуре стало понятно изучающим иностранный язык, они должны научиться воспринимать ее как равноценную (при всей ее непохожести) и достойную рассмотрения благодаря ее уникальности. Компонентами формирования языковой личности: являются лингвистическая компетенция, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, культурологическая компетенция [10].

Как полагает О.Ю. Левашкина, именно вербальный текст как важнейшее средство создания аутентичной речевой среды позволяет выявлять коммуникативные компетенции языковой личности [5].

Соответственно, для достижения общей цели необходимо развивать каждый ее компонент, включая «приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям субъектов образовательного процесса на разных этапах». Цель преподавателя – научить производить речевые поступки на иностранном языке, развить речевое мышление во всех видах речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение). Успешная аккультурация личности в новой языковой среде возможна лишь при правильно организованной образовательной деятельности и учета всех факторов, влияющих на этот процесс. Задачи процесса образования также направлены на творчески осмысленную работу по развитию перцептивной способности познания новой картины мира, системы ценностей, этики, в том числе жестов, интонации, мимики, этно-маркированных смыслов слов. Все методы и приемы направляются на формирование вторичной языковой личности, способной выражать себя в речи и понимать коммуникативные намерения собеседника, принимая активное участие в межкультурном диалоге.

Формирование вторичной языковой личности, согласно К.Д. Ушинскому, соответствует принципу «природосообразности» изучения языка, когда она отражает среду согласно закону природы, где в центре человек [8]. Вторичная языковая личность обладает перцептивной способностью в постижении иной ментальности, иным способом осмысления информации в любой жизненной сфере, когда формируется отдельная система восприятия и речевое мышление на новом языке. Вторичная

языковая личность надстраивается над языковой личностью, они являются взаимосвязанными и взаимопроникающими структурами.

Литература

1. Глебенко Л.Ю. The role of cultural component in developing of “the language personality” while learning a foreign language // Дальний Восток: Наука, образование 21 век: Материалы международной научно-практической конференции, Комсомольск-на – Амуре, 7–9 июня 2004 г.: в 3 ч. – К-на – Амуре: Изд-во К-на – Амуре Гос. пед. Ун-та, 2004. – Т3.–275с. – С. 23–30.
2. Гребенникова И.А. Инкультурация и аккультурация иностранных студентов межкультурном взаимодействии // Современный ученый. – 2018. – № 4. – С. 10–13.
3. Изотова Л.А. Межкультурная коммуникация в контексте образовательного процесса // Веснік Палескага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя грамадскіх і гуманітарных навук. – 2008. – № 2. – С. 84–88.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. – 363 с.
5. Левашкина О.Ю. Текст как репрезентант языковой личности в межкультурной коммуникации: диссертация ... кандидата культурологии: 24.00.01. – Саранск, 2005. – 170 с.
6. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
7. Саурбаев Р.Ж., Ючковская Л.Т. Концепция языковой личности как основа формирования развития билингвизма и полилингвизма // Развитие филологии и культуры Западной Сибири: история и современность. – 2015. – С. 127–131.
8. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. О нравственности. – Москва: Издательство АСТ, 2018. – 572 с.
9. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 7–286.
10. Халяпина Л.П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. Т. 7. Вып. 21–1. С. 91–102.
11. Юдина Н.В. Языковая личность в русской лингвистической традиции: диахронно-синхронный аспект // Respectus Philologicus, 2012. – Том 21, № 26 (2012). – С110–119.

THE ROLE OF THE CONCEPT OF “SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY” IN THE PROCESS OF ACCULTURATION

Grebennikova I.A., Glebenko L. Ju., Kallaur V.S.
Sholom-Aleichem Priamursky State University

The purpose of this article is to demonstrate the relationship between the secondary linguistic personality and the acculturation

process as well as to show the necessary pedagogical actions to achieve this process. The authors focus on the interaction of enculturation and acculturation and the influence of these processes on the acquisition of the necessary competencies. The authors consider the concept of a secondary linguistic personality (SLP) based on a model of a linguistic personality that leads intercultural communication. The components, features and possibilities of the secondary linguistic personality are defined, the nature and the factors of its phenomenon are determined. The possibilities of the studied concept to understand and realize the core and prerequisites for using the potential of personality-developing technologies in teaching foreign languages are revealed and the trajectory of the development of the participants of learning a language is indicated. The importance of integrating various technologies aimed at the development of cognitive and non-cognitive processes of the individual in the process of learning a foreign language is indicated. The factors of the success of the process of intercultural communication, pedagogical conditions and methods that contribute to the formation of a secondary language personality are described.

Keywords: linguistic personality, secondary linguistic personality, acculturation, enculturation, linguistic picture of the world, competence.

References

1. Glebenko L. Yu. The role of cultural component in the development of the linguistic personality in the course of learning a foreign language // *Far East: Science, Education 21 century: Proceedings of the international scientific and practical conference, Komsomolsk-on-Amur, June 7–9, 2004*: in 3 Vol. – K-on-Amur: Publishing house of K-on-Amur State Pedagogical University. Un-t, 2004 – Vol. 3. – 275p. – pp. 23–30.
2. Grebennikova I.A. Inculturation and acculturation of foreign students in intercultural interaction // *Modern scientist*. – 2018. – No. 4. – p. 10–13.
3. Izotova L.A. Intercultural communication in the context of educational process // *Вестник Палескага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя грамадскіх і гуманітарных навук*. – 2008. – No. 2. – pp. 84–88.
4. Karaulov Yu.N. Russian language and language personality. Moscow: Nauka, 1987. – 363 p.
5. Levashkina O. Yu. Text as a representative of a linguistic personality in intercultural communication: dissertation ... Candidate of Cultural Studies: 24.00.01. – Saransk, 2005. – 170 p.
6. Leontiev A.A. Fundamentals of the theory of speech activity. – M.: Nauka, 1974. – 368 p.
7. Saurbaev R. Zh., Yuchkovskaya L.T. The concept of a linguistic personality as the basis for the formation of the development of bilingualism and polylinguism // *Development of philology and culture of Western Siberia: history and modernity*. – 2015. – p. 127–131.
8. Ushinsky K.D. My system of education. About morality. – Moscow: AST Publishing House, 2018. – 572 p.
9. Khaleeva I.I. Secondary linguistic personality as a recipient of a foreign language text // *Language-system. Language-text. Language-ability*. – Moscow: RAS IRYA, 1995. – p. 7–286.
10. Khalyapina L.P. Transformation of the concept of “linguistic personality” in the theory and methodology of teaching foreign languages // *Izvestiya of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*. 2006. Vol. 7. Issue 21–1. pp. 91–102.
11. Yudina N.V. Linguistic personality in the Russian linguistic tradition: a diachronic-synchronous aspect // *Respectus Philologus*, 2012. – Volume 21, No. 26 (2012) – P. 110–119.

Языковые средства выражения иронии в современном российском политическом дискурсе

Каличкина Тамара Игоревна,

аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина, кафедра общего и русского языкознания
E-mail: Toma.kalichkina@gmail.com

В статье приведен анализ способов реализации иронии в политических текстах, который позволил выявить отличительные признаки иронии и сравнить ее со стилистическими фигурами, найти отличительные свойства. Данный аспект необыкновенно важен, ведь это способствует определению парадигматических взаимоотношений иронии с похожими феноменами, а также анализу общностей и расхождений между компонентами парадигмы комического. В работе изучается лиминальное положение иронии в парадигме комического и стилистических фигур. Помимо этого, исследуются языковые средства выражения иронии, выявляются способы ее реализации на всех ярусах языка. Изучено речевое выражение иронии в предложении или целом тексте. Выявлены самые важные и наиболее употребимые способы передачи иронии: метафоры, антитезы, гротески, клише, гиперболы, олицетворения, все они несут в себе несколько смыслов (прямой и имплицитный). Это их свойство и содействует образованию иронии в тексте. Кратко в статье раскрывается субъективность иронии – как и любая оценка ирония передает разные оттенки и признаки (истинность/ ложность; положительное/ негативное; общественно порицаемое/ поддерживаемое; одобрение/ скепсис) в этом проявляется её двуплановость – два человека могут интерпретировать модальность иронии диаметрально противоположно.

Ключевые слова: ирония, политический дискурс, стилистические фигуры, ярусы языка, лингвокультурные спецификаторы.

Проведя анализ более 100 скриптов речей политического дискурса, мы создали реестр средств выражения иронии. Язык – это иерархическая система, подразделами которой являются классы и ярусы, благодаря которым возможно упорядочивать синтагматические, парадигматические отношения между элементами этой сложноорганизованной системы. Исследовательница языка И.В. Арнольд [1, с. 287] говорила о том, что один из лингвистических механизмов реализации иронии – это нарушение согласованности, логичности и сочетаемости языковых единиц на различных ярусах языка. Исходя из этого, можно сказать, что ярусы языка – это подсистема общей языковой структуры, объединение схожих единиц и формул их группирования в категории. Такой вывод можно сделать вспомнив, что части базовых ярусов входят в состав более высоких, например, фонемы входят в состав морфем, а лексемы слагаются из морфем. Это наблюдение говорит о том, что ярусы языка носят составной характер, чем выше ярус – тем из большего числа единиц он состоит. Классическая лингвистика определяет четыре языковых яруса: 1. Фонемный (фонема); 2. Морфемный (морфема); 3. Лексический (лексема); 4. Синтаксический (предложение).

Так как ирония – это сложное и многогранное явление, корректно интерпретировать которое возможно только на уровне всего текста и с анализом контекста, мы в работе определили пятый ярус – текстуальный. Дополнение классической теории ярусов необходима для удобства терминологии внутри нашей работы.

Так как ирония – это многоаспектное, сложное, многосоставное явление, она проявляется и строится с помощью всех вышеперечисленных ярусов. Конечно, не в равной степени, так, реже всего при создании иронии используются фонемы и чаще всего лексемы, так как иронию возможно корректно интерпретировать в контексте, то, следовательно, собрать целостный, полноценный и интересный иронический портрет возможно с помощью средств, выделенного нами, текстуального яруса, но это было бы невозможно без применения фонем, морфем, лексики и синтаксических средств выражения.

Благодаря объединению единиц нескольких языковых ярусов возможно достичь иронического эффекта. Механизм создания иронии строится на противопоставлении или противоречии между единицами одного яруса языка или самими ярусами: 1. Формой и содержанием синтаксической конструкции; 2. Прямым и переносным значением

слова; 3. Элементами сверхфразового единства и текста. Для подкрепления нашей теории обратимся к цитате С.И. Походни: «На лексическом и синтаксическом уровнях оно (взаимоотношение между узуальным иokkaзиональным значением) актуализируется в виде противоречия между прямым и переносным значением лексической единицы, между формой и содержанием синтаксической модели (транспозиция синтаксических структур), несоответствия между традиционно и ситуативно обозначенным (обособленные конструкции). На текстовом уровне противоречие имеет наиболее сложную структуру – ведущую роль в его реализации приобретают явления реляционного плана: сам характер, тип сцепления отрезков текста несет смысловую и стилистическую нагрузку, так как от него зачастую зависит возникновение нужной ассоциации. Противоречие между прямым и переносным, узуальным иokkaзиональным смыслом тоже очень сложно: оно часто имеет интертекстуальный характер (аллюзии, цитации, пародии), реализуется градуально на больших отрезках текста при помощи текстовых средств – катафоры, анафоры, разного рода повторов» [13, с. 111–112].

В нашей типологии мы подвергли способности, средства создания и выражения иронии синкретично-лингвистическому дроблению, основанному на теории ярусов языка.

Фонемный ярус языка

В настоящем исследовании, на основе проведенного анализа, подведем некоторые выводы, разобрав как проявляется ирония на различных ярусах языка.

Начнем с фундаментального элемента языковой системы – фонемного. Фонема является главным условием создания языкового материала. Несмотря на то, что они не наделены семантической нагрузкой, без фонем невозможно составить речь, различать слова и создавать их, соответственно, без фонемного уровня не получилось бы создать предложения, текст. В некоторых случаях ирония строится на пародии или передразнивании речи какого-то конкретного человека, такое возможно, если человек является носителем диалекта, дефекта, особой интонации или манеры произносить отдельные слова. Об этом писала И.С. Арутюнова [4, с. 83], акцентируя внимание на том, что просодика играет важную роль в восприятии языковой личности. Конечно, произношение и интонация не принадлежат какому-либо языковому ярусу, но мы считаем, что они наиболее схожи с фонетическими средствами выражения иронии.

О вышеперечисленном способе выражения иронии – энантиосемии говорил М.В. Давыдов [11, с. 37], продемонстрировав, что энантиосемия появляется в момент несоответствия прямого значения слова и интонации, с которой его произносят. Например, высказывание, в котором узуальные значения содержат похвалу, было произнесено

с интонацией, присущей критическому или злорадующему, моментально приобретает иронический оттенок. Конечно, ирония проявляется на фонетическом уровне и в энантиосемии реже, чем на остальных языковых ярусах, но из-за этого часто приобретает более глубокий смысл. Таким образом, мы относим к фонемным способам воплощения иронии просодику, интонирование, диалекты, звукопись (звуковую инструментовку), энантиосемию, ассонанс и аллитерацию. Применение всех вышеперечисленных способов воплощения иронии в тексте построено по одному принципу – создать противопоставление между словами и способом их произнесения. Наиболее часто в современном политическом дискурсе из фонетических способов воплощения иронии используются интонирование, звукопись (звуковая инструментовка).

Морфемный ярус языка

Морфемные средства сами по себе не создают эмоционально-экспрессивных оттенков, в отличие от лексических. Однако в сочетании с единицами других языковых ярусов они помогают приобрести фразе образность и патетичность за счёт константности форм. По популярности использования морфологические не являются наиболее популярными для придания речи иронической образности. Мы перечислим грамматические формы, способствующие генерированию яркости, образности и ироничности речи.

1. Множественное число; 2. Императив. Стоит сказать, что само по себе повелительное наклонение не способствует созданию иронии, это традиционный директивный тип речи. Узуально она отнюдь не иронична, однако, ирония возникает на стыке между императивной формой выражения и контекстом высказывания, так как появляется противоречие, на котором базируется ирония. Как правило императив подсвечивает контекстуальную иронию, делает её более очевидной, вскрывая её иллюкутивный речевой акт. 3. Превосходная степень прилагательного. Как и императив этот тип морфологического средства создания иронии проявляется в контексте высказывания и используется для обострения иронической идеи. Сам же по себе используется крайне редко.

Лексический языковой ярус

Средства выражения этого языкового яруса наиболее часто встречаются в иронических текстах российского политического дискурса. Это обусловлено тем, что с помощью лексики проще всего придать речи эмоциональность, индивидуальность и запоминаемость. Для уточнения, что мы подразумеваем под лексическими средствами выражения приведем цитату М.Н. Кожинной: «к стилистическим ресурсам лексики относятся, помимо переносных значений и синонимии, специальные стилистически окрашенные в системе языка единицы, в том чис-

ле эмоциональная и экспрессивная лексика» [12, с. 185] К лексическому ярусу можно причислить не только лексику/ слова, но и фразеологические высказывания, некоторые средства словообразования, которые тоже могут стать средствами создания иронии в тексте.

Примечательно, что обычно вне контекста, используемая автором иронического высказывания лексика не наделена иронической наполненностью. Лишь изредка ироник использует лексемы, за которыми закреплено ироническое значение на узуальном уровне. К таким словам относятся архаизмы, историзмы и риторически патетические лексемы, которые сейчас используются редко или вышли из употребления вовсе.

Не во всех случаях употребление эмоциональной лексики напрямую соответствует прагматическому компоненту смысла высказывания, напротив, часто ироник стремится завуалировать свое отношение к предмету высказывания. В связи с этим мы решили перечислить исключительно индифферентные средства выражения иронии на лексическом ярусе языка.

Лексический ярус – кладь различных средств для выражения иронии. Кроме самых очевидных способов, таких как применение в речи синонимов, антонимов, омонимов и полисемии, ирония часто актуализируется посредством жаргонизмов, архаизмов, историзмов, аргю, фразеологическим единицам и т.п. На этом ярусе языка особенно четко видна одна из поразительных особенностей иронии – складывается она с помощью лексики, но зависит от контекста и корректно интерпретировать её возможно исключительно на текстовом уровне. Сама по себе лексема, как самостоятельная часть лексического яруса языка не несёт в себе иронический контекст, как правило оно нейтрально и лишь в контексте приобретает ироничность, переворачивая смысл фразы на противоположный. Исходя из анализа политического дискурса следует, что лексемы, имеющие положительную или нейтральную семантику при погружении в иронический контекст, меняют смысл текста на негативный. Наложение критики на позитивное высказывание придает слову новый имплицитный смысл. Бывает и обратный пример, который описывает С.И. Походня, когда благоприятный контекст накладывается на семантически отрицательное слово, это явление исследовательница назвала «praise by blame» (похвала порицанием), такой приём также можно встретить в иронических высказываниях политического дискурса, но гораздо реже классического. Лексические средства довольно легко можно структурировать, распределив их по разным группам в зависимости от модели целеполагания иронии. Если понимать иронию как антифразис, то распределить лексические средства выражения по группам не составит труда, однако, при появлении полисемии, словосочетаний-клише, фразеологизмов и т.д. интенсифицируется полнота значений слов, которые проявляются в этих лексемах. Для упрощения вы-

шесказанного обратимся к схеме, разработанной С.И. Походней: $S(1) = S(2) - S(3)$, где $S(1)$ – буквальное значение лексемы, $S(2)$ – противоположное буквальному и $S(3)$ – возникающее при столкновении $S(1)$ и $S(2)$ имплицитное значение, обязательным компонентом которого является модальность, т.е. отношение высказывания автора к демотату [13, с. 59].

Синтаксический языковой ярус

Экспрессивный синтаксис

Сами по себе как самостоятельные средства создания иронии встречаются редко, в основном они проявляются в паре с лексико-семантическими способами создания иронии.

В отличие от ранее рассмотренных средств выражения иронии у синтаксических есть несколько обязательных условия для успешной реализации иронии: 1. В конструкции должны содержаться описание обстоятельств и отношение к ним ироника; 2. Должна строго соблюдаться пропорция тема-рема, а не наоборот; 3. Между темой и ремой должна явно проследиваться антитеза. Благодаря свободному порядку слов в русском языке каждое предложение, текст может быть организован уникально, согласно видению автора, как писал Т.И. Сильман: «именно через структуру предложения, его объем, способы его распространения и членения, а также через характер и способности сочетания предложений друг с другом, через своеобразии переходов от одного предложения к другому, от одного абзаца к другому, осуществляется единое движение мысли художника, находит свое выражение присущий именно ему характер этого движения» [14, с. 5]. Лексические средства, перемежаясь с синтаксическими способны воплотить в тексте имплицитность и одновременно раскрыть её, объединение этих двух противоположных явлений содействует проявлению иронии в предложении или тексте. Как правило ирония проявляется в тексте при помощи эмоционального синтаксиса через описание ситуации, а затем проявление отношения к ней автора (часты приём у М.В. Захаровой). Как правило это проявляется с помощью парцелляции, вводных слов, предложений, инверсии и т.п. В таком случае актуализируется второе главное условие логико-синтаксических средств – противопоставление темы и ремы. В этом случае рема помогает созданию иронического смысла, так как сама ирония строится на противостоянии истины и лжи. При таком выстраивании предложений в тексте первая часть содержит суть ситуации, а вторая проявляет коммуникативное отношение к ней автора.

Синтаксический ярус языка, как и фонетический, морфемный не имеет насыщенную ироническую окрашенность, но только начиная на уровне предложения становится возможным выявление имплицитных иронических смыслов, созданных с помощью средств лексического языкового яруса.

Текстуальный ярус языка

Явление иронии сложное и многогранное, объединяющее все языковые ярусы. Все ранее перечисленные средства создания иронии воплощаются и становятся актуальными на выдвинутом нами, самом высоком – текстовом ярусе. Только объединив фонетику, морфологию, лексикологию и синтаксис в одном тексте может получиться целостный иронический образ. На текстовом уровне можно проследить самые экстравагантные способы создания сверхфразовых средств, то есть объединения нескольких средств разных языковых уровней. Такие объединения помогают понять имплицитный иронический смысл. С.И. Походня пишет: «Полное декодирование каждого отдельного ироничного предложения, происходит лишь в составе сверхфразового единства» [13, с. 56]. Обратимся к цитате еще одного исследователя, Гиллнер Э. «Нестабильность и стремительные изменения как в сфере познания, так и в самом обществе, лишили человека прежнего надежного представления о самом себе. Похоже, что в современном мире идентичность наиболее условна и действует аппарат иронии больше, чем когда-либо прежде» [14, с. 67]. Иронические образы в полной мере и максимально точно можно раскрыть исключительно на текстовом уровне, а порой приходится погружаться и в экстралингвистические факторы, повлиявшие на выбор конкретных языковых средств выражения иронии. Поэтому чрезвычайно важно при анализе иронии быть в курсе исторических событий, языковой картины мира как автора, так и адресата, политической обстановки, религиозных устоев, культурой и т.д. Для корректного декодирования иронии необходимо учитывать все этапы, раскрытые нами в таблице № 2. Коммуникативная неудача может постигнуть автора иронии при условии сбоя любого из перечисленных в таблице 2 условий. В лучшем случае ирония не будет прочитана, в худшем приведет к открытому конфликту между ироником и объектом иронии. Напомним о ранее упоминаемой точке зрения С.И. Походни на разделение иронии на языковом ярусе на ситуативную и ассоциативную, где ассоциативная – это более сложный вид иронии, требующий от реципиента полного погружения в контекст. О ситуативной иронии исследовательница писала: «контраст между ситуативным контекстом и прямым значением (смыслом) слова, словосочетания (предложения), который сразу же порождает значение (смысл), противоположный прямому» [13, с. 12]. Такой тип иронии воплощается на уровне микроконтекста, то есть внутри исключительно лингвистических факторов. Это более простой тип иронии, который осознается читателем во время знакомства с текстом. Ассоциативная ирония детерминируется контекстно и требует осознания уже после прочтения.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990. – 500 с.

2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука. – 1988. – 341 с.
3. Арутюнова Н.Д. Истина. Добро. Красота: взаимодействие концептов // Логический анализ языка. Языки эстетики: концептуальные поля прекрасного и безобразного. – М.: Индрик. – 2004. – С. 5–29.
4. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры. – 1999. – 896 с.
5. Афанасьева Э.М. Литературная дипломатия в политическом дискурсе 2014–2020 годов // Семиотико-семасиологическое измерение политического дискурса: коллективная монография. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 210.
6. Боженкова Н. А., Каличкина Т.И., Пантелеева А.П. Тропофигуры как новые реалии текстов современной политической коммуникации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2021. – Т. 20, № 2. – С. 57–73.
7. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Боженкова А.М. Вербальная экземплификация тактико-стратегических предпочтений коммуникантов в современных политических дискурсивных практиках // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. Т. 15. № 3 (2017). С. 255–284.
8. Боженкова Н.А. Социокультурная составляющая современной логосферы: к постановке проблемы // Известия Юго- Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2012. – № 3 (42). – С. 225–231.
9. Боженкова Р.К. Понимание текста в аспекте лингвокультурологии / Р.К. Боженкова. – Raleigh: Lulu Press, Inc, 2015. – 445 с.
10. Э. Геллнер Разум и культура. Историческая роль рациональности и рационализма // Пер. с англ. Е. Понизовкиной, литературная обработка перевода Л. Вязмитиновой – М.: Московская школа политических исследований, 2003. – 252 с.
11. Давыдов М.В. Звуковые парадоксы английского языка и их функциональная специфика. – М.: МГУ – 1984. – 204 с.
12. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение. – 1993. – 188 с. СТР 185
13. Походня, С.И. Языковые виды и средства реализации иронии / С.И. Походня. – Киев: Наукова Думка, 1989. – 128 с.
14. Сильман Т.И. Проблемы синтаксической стилистики. Л.: Просвещение. – 1967. – 152 с.

LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING IRONY IN MODERN RUSSIAN POLITICAL DISCOURSE

Kalichkina T.I.

Pushkin state Russian language institute Department of General and Russian Linguistics

The article provides an analysis of the ways of implementing irony in political texts, which made it possible to identify the distinctive

features of irony and compare it with stylistic figures, to find distinctive properties. This aspect is extremely important, because it contributes to the definition of paradigmatic relationships of irony with similar phenomena, as well as the analysis of commonalities and discrepancies between the components of the comic paradigm. The paper studies the liminal position of irony in the paradigm of comic and stylistic figures. In addition, the linguistic means of expressing irony are investigated, ways of its implementation at all levels of the language are revealed. The speech expression of irony in a sentence or the whole text is studied. The most important and most used ways of conveying irony are revealed: metaphors, antitheses, grotesques, clichés, hyperbole, personifications, all of them carry several meanings (direct and implicit). This is their property and contributes to the formation of irony in the text. The article briefly reveals.

Keywords: irony, political discourse, stylistic figures, tiers of language, linguistic and cultural specifiers.

References

1. Arnold I.V. Stylistics of modern English / IV Arnold. – M.: Education, 1990. – 500 p.
2. Arutyunova N.D. Types of linguistic meanings: Assessment. Event. Fact. M.: Science. – 1988. – 341 p.
3. Arutyunova N.D. True. Good. Beauty: the interaction of concepts // Logical analysis of language. The languages of aesthetics: conceptual fields of the beautiful and the ugly. – M.: Indrik. – 2004. – S. 5–29.
4. Arutyunova, N.D. Language and the world of man / ND Arutyunova. – M.: Languages of Russian culture. – 1999. – 896 s.
5. Afanasyeva E.M. Literary diplomacy in political discourse in 2014–2020 // Semiotic-semasiological dimension of political discourse: a collective monograph. – M.: State Institute of the Russian Language named after V.I. A.S. Pushkin, 2021. – P. 210.
6. Bozhenkova N.A., Kalichkina T.I., Panteleeva A.P. Tropofigures as new realities of the texts of modern political communication // Bulletin of Volgograd State University. Series 2, Linguistics. – 2021. – T. 20, No. 2. – P. 57–73.
7. Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Bozhenkova A.M. Verbal exemplification of tactical and strategic preferences of communicants in modern political discourse practices // Bulletin of RUDN. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching them. T. 15.No. 3 (2017). S. 255–284.
8. Bozhenkova N.A. Socio-cultural component of the modern logosphere: to the problem statement // News of the South-West State University. Series: Linguistics and Pedagogy. – 2012. – No. 3 (42). – S. 225–231.
9. Bozhenkova R.K. Understanding the text in the aspect of cultural linguistics / RK Bozhenkova. – Raleigh: Lulu Press, Inc, 2015. – 445 p.
10. E. Gellner Reason and culture. The historical role of rationality and rationalism // Per. from English E. Ponizovkina, literary processing of L. Vyazmitinova's translation – Moscow: Moscow School of Political Research, 2003. – 252 p.
11. Davydov M.V. Sound paradoxes of the English language and their functional specificity. – M.: Moscow State University – 1984. – 204 p.
12. Kozhina, M.N. Stylistics of the Russian language. – M.: Education. – 1993. – 188 p. PAGE 185
13. Pokhodnya, S.I. Linguistic types and means of realization of irony / SI Pokhodnya. – Kiev: Naukova Dumka, 1989. – 128 p.
14. Silman T.I. Syntactic stylistics problems. L.: Enlightenment. – 1967. – 152 p.

Развитие продуктивных навыков у студентов с высоким уровнем владения английским языком для участия в деловых переговорах при подготовке к Кембриджским экзаменам по бизнес английскому языку

Никитина Екатерина Викторовна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: nikitina-ev@ranepa.ru

Липина Анна Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: lipina-aa@ranepa.ru

Козлова Маргарита Андреевна,

начальник отдела планирования и организации образовательного процесса, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: kozlova-ma@ranepa.ru

Фролова Кристина Эдуардовна,

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: frolova-ke@ranepa.ru

Калиничева Оксана Васильевна,

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: kalinicheva-ov@ranepa.ru

Данная работа направлена на развитие навыков разговорной речи студентов на деловом английском языке. Выбор данной темы обусловлен тем, что в настоящее время многие студенты стремятся работать в сфере бизнеса. Поэтому зарубежные университеты, как и мировые компании, требуют определенных деловых коммуникативных компетенций, которые включают в себя отличное знание грамматики, широкий спектр деловой лексики, правильное произношение и способность свободно вести диалог. Коммуникативные навыки обучающихся, не имеющих опыта участия в деловых встречах, развиваются в основном за счет разговорной практики. Общее впечатление от говорящего (Global Achievement) – это один из критериев кембриджской оценки, который позволяет определить, насколько навыки учащегося соответствуют уровню носителя языка. Таким образом, кандидаты, обладающие уровнями B2 и C1, должны уметь общаться на деловые темы без затруднений.

Ключевые слова: деловое общение, жанр, обучение грамматике, деловая лексика, интерактивное общение, управление дискурсом

Business meeting is one of the most popular genres in teaching and learning business language as it represents a combination of skills including not only the use of language but also awareness of business concepts and decision-making techniques which are widely applied in daily business interactions. Therefore, in teaching business English to pre-experienced learners it is highly important to let them acquire and develop necessary interactive skills for a business meeting which is the focus of this article.

The notion of a genre

Cambridge dictionary defines genre as “a style, especially in the arts, that involves a particular set of characteristics”. Narrowed down to learning in any academic environment the concept of “genre” can be used to classify types of spoken or written discourse. While learning a language, students get involved in numerous speaking genres that imitate the use of language in real-life situations ranging from informal chitchats to formal business meetings. Traditionally genres are classified by content, language, purpose, and form. The number of speakers, context, purpose, level of formality, and many other features also define each genre. Speaking genres in business contexts include presentations, debates, seminars, workshops, and many others.

The genre of business meeting

Business meeting as a genre of business communication varies from formal meetings, with a chairperson and someone responsible for taking the minutes to informal ones in the form of chitchats during lunch breaks. Relationships between participants in a business meeting usually vary depending on their professional status, for instance from “partner to partner”, “an employee to the boss”, “a manager to a client” and so on. A variety of formats defines the choice of verbal and non-verbal means of communication. An essential aspect of teaching language for business meetings is cultural differences. Learners should take into account that “in some countries, a meeting is used to lay down the basis for consultation and discussion. In others, meetings are used primarily to present the boss’s opinion or transmit corporate directives. In some cultures, meetings will follow a carefully organized plan, while in others the way they develop will depend on the issues raised or the people involved [12, p. 73]. In modeling business meetings to pre-experienced learners, it is critical to remember that any meeting can go sideways, that is the agenda can be interrupted by urgent phone calls, private conversa-

tions, interruptions, and so on. So natural and fluent reactions to such diversions will also be expected from participants.

The focus of this article is the genre of a business meeting aimed at discussing and decision-making in a small group of speakers (from two to three) which can be well trained on the basis of BEC Speaking part 3. The participants of such a meeting need to be able to hold a conversation (time is limited for BEC Part 3 in particular), express their opinion, compare and contrast and acknowledge their partner's contributions. Additionally, as a genre "focuses on conventional structures used to construct a complete text within the variety" [3, p.2], certain lexical, grammatical, and phonological structures characteristic of a business meeting were analyzed to provide an overview of the genre of a business meeting.

Further, in the article teaching participation in a business meeting will be discussed through various aspects of this task.

Native speakers in business meetings

Knowledge of how specific genres are realized is part of the linguistic awareness that speakers in a particular speech community share [8, p. 14]. So, before discussing the listed above learning issues of pre-experienced learners (levels B2-C1) in participation in business meetings it is always reasonable to look at the way native speakers hold business meetings to set a certain standard for further assessment of speaking abilities of learners. According to a «Cambridge English Qualifications. Business Certificates. Handbook for teachers» when assessing the Speaking part of a test of the candidates, the assessor awards marks by applying performance descriptors from the analytical assessment scale:

- Grammar and vocabulary
- Pronunciation
- Discourse management
- Interactive Communication

According to the BEC Higher assessment scale, a C1 speaker "maintains control of a wide range of grammatical forms" [6, p. 19]. B2 learners already have at their disposal a substantial set of grammatical means to convey their thoughts and ideas successfully. However, there are certain typical spoken structures employed by proficient speakers and unknown to B2 learners. Such structures as tag questions, for instance, are extremely common in speaking performing "a primarily interpersonal function" [5, p.20]. Besides, correct and appropriate usage of some grammatical forms indicates the level of the learner's competence as such forms refer to C1 or C2 levels of CEFR. CEFR gives quite a general description of levels, so to get a deeper understanding of the specifics of speaking in business meetings we have conducted an analysis of business interaction between two native speakers performing BEC speaking task.

The result of the analysis has proved that there exist a number of specific language features which are not usually taught or explained in Business English textbooks.

Thus, it was found out that native speakers naturally choose vocabulary depending on the level of formality of the business meeting and their relationship with other participants. They tend to use the most common expressions, which sometimes are not even taught in business English coursebooks. According to Evan Frenco in "Teaching business speaking skills" "many business English coursebooks have presented language that can seem stilted or unnatural". For example, textbooks may teach a more elaborated language for interrupting like "Excuse me, can I interrupt" instead of "but". While it is suggested that people should give opinions by saying "In my opinion", native speakers would just say "I think". Research has shown that key language items in such cases are words like "Ok? (meaning "Do you agree?") [12, p.73].

Now, turning to the phonological nature of spontaneous business conversations, it was ascertained that a wide variety of intonation patterns are frequently used. Discourse management for native speakers tends to be diverse with a well-thought selection of discourse management strategies and markers. They are able to concentrate on planning the dialogue, they have the ability to appropriately choose cohesive devices and discourse markers, taking the leading role in the dialogue where it is reasonable to take it, they are prone to pass on information, persuade, justify, defend interlocutors' position, argue, clarify and summarize.

Pronunciation, as one of the assessment criteria, is often neglected while teaching pre-experienced learners. Nevertheless, it is crucial for learners not only to articulate sounds clearly but also to identify intonation patterns and word stress, sentence stress, and other phonetic phenomena because they can be meaningful and convey diverse shades of meaning.

Interactive communication refers to the "ability to use language to achieve meaningful communication" [6, p.18]. Proficient speakers are able to interact with ease, linking contributions to those of other speakers. They initiate and respond appropriately to the conversation, widening the scope of the interaction. In addition to the above, they successfully negotiate towards an outcome.

Teaching Grammar for business meetings

A sample video of native speakers performing the BEC speaking part 3 task and several samples of B2 learners doing similar tasks having been analyzed, a range of grammatical structures are identified to be employed at level C1 to hold a business meeting.

First of all, during business meetings, it is essential to be able to express a personal attitude to the subject discussed or the solution suggested or the opinion expressed. For such purposes, modal verbs serve as an effective means. Surprisingly, modal verbs are more common in spoken than in written registers; they are "an important characteristic of conversation" [3, p.94].

B2 learners appear not only to stick to a limited set of modal verbs but also to overuse certain structures and modal words such as:

1) *We should....* – to express suggestion or recommendation

2) *Maybe we can...* – to express possibility

3) *Probably* – to express probability.

4) *They need to have....* – to express obligation

Pre-experienced speakers almost never use modal verbs to make a deduction, to criticize, to express doubt, to make a guess or offer. They also avoid using complex modal forms with the perfect infinitive (*must have done/been, couldn't have done/been, etc.*)

The solution presupposes not only doing grammar exercises [4, p.99] but also both controlled and free speaking activities during which learners practice modal verbs for certain communicative functions.

Secondly, in the process of business communication, each speaker tries to convince his partner of some idea or opinion. The trite way for B2 learners is to ask: “*Do you agree with me?*”. However, there exists a way which is another characteristic feature of spoken register. S. Thornbury states that “... with question tags the speaker makes a direct appeal for the listener’s agreement, consent and so on.” [8, p.20]. Also, tag questions can be used to “reinforce, extend, elaborate, or clarify the main message.” [9 p.92]. So, the solution is to teach pre-experienced learners to use tag-questions for the stated above functions. Attention should be paid to the intonation of the tag.

Example task 1. Complete the discussion of a new online brochure using question tags

Example task 2. Look at your company’s logo. Persuade your colleague that it needs changing. Use tag questions to appeal to his/her agreement. [16, pp.111, 114]

Thirdly, during business meetings, the issues of the agenda are discussed and a definite solution is supposed to be offered. So, learners should be able to suggest their ideas and speculate on the consequences of suggested options using appropriate grammatical means for that aim.

Favored by B2 learners is the structure “*What do you think about it?*” to elicit their partner’s ideas on the subject discussed and the phrase “*I suggest that..*” to introduce their options. They also use Conditional 1 to talk about the future consequences of the discussed solution.

The suggested solution is to practice Conditionals 2, 3, and other ways of talking about hypothetical situations to enlarge the scope of means exploited by learners, and to help them move up to the next CEFR level.

The site www.englishprofile.org provides typical, worldwide grammar profiles for each level of the CEFR, so for C1-C2 levels the following grammatical structures are enumerated:

1) *If it were+to infinitive (formal condition)*

2) *Inverted “should” +would in the main clause (it is formal and polite, used to express future possible outcomes)*

3) *If it weren’t for + would in the main clause*

4) *Other ways to introduce if-clauses: providing/provided that, suppose/supposing that*

Example task 1. James Elroy specializes in financial analysis for the airline industry. Read his notes for a client report. Write sentences for the actual report using if... were to.

1. *The UK economy might slow down – spending on travel fall*

If the UK economy were to slow down, spending on travel would fall. [16, p 95]

Example task 2. Answer the following question using conditional clauses:

Would you be ready to relocate? Under what circumstances?

Example task 3. Rewrite the sentences starting with the words given. Make any necessary changes to keep the same meaning.

1. *If we had a good view, our office would be perfect.*

If it weren’t..... [4, pp. 96, 99]

Finally, to highlight the key idea or to purposefully emphasize some important message speakers resort to different means. As for grammatical ones, B2 learners mostly use the structure “It is important/crucial/essential that...”

The suggested solution is to take advantage of cleft sentences as an emphatic structure. Cleft sentences may be also used to give an explanation or to contrast ideas.

Teaching vocabulary for business meetings

Vocabulary is one of the most complicated aspects for learners as there is not a big difference between Level B2 and C1 in assessing lexical resources. The ability to use a wide range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar and unfamiliar topics implies not just the range of vocabulary but also awareness of register and business concepts, idioms, colloquialisms, or business slang which must be incorporated naturally in the speech flow. Practicing language through controlled practice to free practice is crucial for pre-experienced learners of these levels.

Thus, in learning the language of meetings students of Level B2 and C1 sometimes lack knowledge of certain common lexical items which refer to different levels of formality of the meeting. It means that while teaching this type of language one must provide learners with relevant up-to-date vocabulary items most common among native speakers, businessmen in particular. A solution to this can be regular watching business news (BBC, CNN websites, etc.) or watching films with episodes of business meetings focusing on natural reactions and choice of the vocabulary of the participants. For example, *The Laundromat*, *The Suits*, *The Good Wife*, *Younger*, *The Bold Type*, *The Dragon Den* (BBC 2 show).

Giving and exchanging views on the topic during a business meeting involves minor language functions such as persuading, justifying, arguing, and clarifying. To facilitate fluent communication learners should develop these skills through language as well. To help weaker learners identify the function of the language it can be useful to practice matching exercises in which

individual commentaries of speakers during a meeting should be related to their function (expressing agreement, making a suggestion, etc.) with further use of these in dialogues.

Therefore, a typical task to master automaticity in recognizing the function and using the proper language for it is like this: *“Practice responding to what your partners say about the topic. Match the appropriate response (A-H) to the statements (1–8). The full text of the exercise [1, p 89].*

1. I think we should include articles from each division	A. But they tell us those are already on the staff noticeboard
2. I'd like to see people making suggestions how to improve the company	B. Good idea, but she might not think it's important enough.
3. It would be good to advertise company training events	C. I agree. Ideally something from them every couple of months or so.
4. Do you think people would like information about new members of staff?	D. Yes, I do. People are always interested in where people have worked before.

For learners of levels B2 and C1, it is essential to be able to vary expressions from less aggressive to more natural or polite. [14, p 120]

For learners of level C1, one of the solutions to train these skills is organizing a meeting role-play, in which learners are given a model situation with background information or a case and a role card with a number of phrases that should be used in a meeting. For example, the role can imply that a learner only agrees with others during this model roleplay, but every time uses a different phrase for this. In the next round, the same learner is given a role in which he or she has to interrupt other speakers. There are numerous variations of such roleplays or case studies almost in all business coursebooks aimed at B2 or C1 learners. For example, Market Leader, Business Benchmark, etc. Apart from these designed roleplays a teacher can ask learners to use some authentic materials, such as minutes of a real meeting or an e-mail to further discuss the outcomes and enlarge vocabulary. [12, p 75]

Though simulation is a good way to learn language functions, learning idioms and business slang enlarges the lexical range a lot. Teaching synonymous collocations with the word “meeting” (for example, “attend a meeting” instead of “go to a meeting”, “put back a meeting” instead of “postpone a meeting” will give learners better flexibility in a meeting. [14, p 117] Quite often learners do not know how to express their attitude to the result of the meeting and answering a question “How was the meeting?” stick to general attitudes like “good” or “bad”. The solution is to teaching them vocabulary in pairs of opposites like “digressions” – “useful discussion”, “productive” – “waste of time”, “keep things moving”- “wander off the topic”.

Another problem that pre-experienced learners face in this context is a lack of knowledge about the actual procedure of a typical meeting, so teaching them con-

cepts like “the minutes”, “the agenda”, “a time-keeper”, “accurate record”, “the venue” and such will help a lot in understanding the timing of the meeting. At Level C1 or B2, most vocabulary exercises will be based on the substitution of basic vocabulary items with more sophisticated ones. [14, p. 119]

While going through BEC speaking task 3 learners have quickly to decide on their roles and make a plan of a three-minute discussion, which can be quite a challenge for people without job experience or for shy people. To help learners to take more initiative and make them feel less constrained by the task, teaching synonymic phrases opening the meeting (“Let’s make a start”/“Ok, let’s get started”), inviting a partner to speak (“Would you like to kick off?”/“Perhaps, you’d like to get the ball rolling?”), and expressing an opinion (“The way I see it./What are your feeling on this..?”) can be a solution.

Teaching Discourse management in business meetings

Knowing how to organize and connect individual utterances, as well as how to map this knowledge onto the turn-taking structures of interactive talk, is called discourse competence [8, pp. 14–15]

Discourse Management is one of the four essential criteria to assess a candidate’s speaking abilities.

For a C1 (advanced) level one has to:

- Produce extended stretches of language with very little hesitation,
- Make contributions that are relevant,
- Organize ideas clearly,
- Use a range of cohesive devices and discourse markers.

For a B2 (upper-intermediate) level one may:

- Produce extended stretches of language despite some hesitation,
- Make contributions that are relevant and use very little repetition,
- Use a range of cohesive devices.

When participating in the 3rd part of BEC (a 3-minute business meeting of 2 candidates) the speaker has to concentrate on planning the dialogue, choosing cohesive devices and discourse markers, taking the leading role in the dialogue, passing on information, persuading, justifying, defending interlocutors’ position, arguing, clarifying, summarizing.

Typically learners of upper-intermediate level have the following problems: using (choosing appropriate) cohesive devices, keeping up a conversation, knowing how to interrupt a partner, moderating a discussion.

So the teachers’ role is to increase cultural awareness of students for them to learn to recognize their roles in the interaction, have awareness of participant’s functions, (e.g. an HR manager, a finance manager, a CEO, a staff member, etc.), and teach them to become able to act it out.

Example tasks to solve this problem:

“You are all attending a conference on customer care at a large hotel in New York. You all meet in the

hotel restaurant and find yourself at the same table. You must introduce yourself and have a conversation. Find out two things you have in common.”

Then below there are roles to act out. Some of them are:

- Manager of a five-star hotel,
- Sales Supervisor in a large department store,
- Manager of a regional branch of a bank,
- Owner of a chain of prestigious hairdressing salons,
- Head of Customer Service in a mobile phone company
- Etc.

When we study the problem of lack of cohesive devices (students are overusing the same ones: so, because, also, and, like, maybe, etc.), we should think about solving this issue by giving students – on a permanent basis – practice tasks and a list of necessary devices and then start to use them in their speaking ‘trials’ of these ‘business meetings’.

Example tasks with controlled practice:

“Complete the extracts from a presentation with the following phrases:

Moving on, in brief, in other words, sum up, for instance, as you can see

Our company has always had a reputation for inventiveness – 1 _____, we were the first to develop a viable biodegradable alternative to plastic. And we’re an innovative company, 2 _____, we’re the type of organization that responds to challenges by finding original solutions.

Before 3 _____ to the next point, I’d like to say a few words about our financial performance – 4 _____ from this slide, we’ve increased our profit margins for the last year by 1.5 percent.

Before I conclude this talk, I’m going to 5 _____ the main points that I have mentioned here this morning: 6 _____ we’re young, we’re dynamic and, most important of all, we’re profitable.” [19, p. 110]

Or the type of a freer practice speaking task:

“Imagine you are giving a brief talk at a business meeting. Take it in turns to explain what you think is important when making a business phone call in English. Try to talk for a minute. As in a business meeting, your partner should listen and not comment until you have finished.

Useful language (to use when speaking – authors’ note):

...The most important thing is... because...

For example,...

Another thing which is important is...

For instance,...

Finally, you should...”

For more examples [5, p. 22]

This way in students’ speech these words will start to be replaced: ‘and’ will be replaced by words like: moreover, as well as, together with, likewise, similarly furthermore, etc. ‘Because’ will be changed into: “as a result, under those circumstances, for this reason, henceforth, thus, hence, therefore”, etc.

This way the list can be enlarged, and students’ cohesion will be improved.

There is another factor that needs to be taken into consideration. When improving students’ discourse management, we need to teach students some interaction strategies (how to paraphrase, to use some formulaic expressions, language chunks, how to begin and end a meeting, how to agree and disagree, how to pass on information, persuade, justify, defend their position, argue, clarify and summarize).

Example tasks to solve the problem of, for instance, using formulaic expressions and language chunks:

“Complete this paragraph using words from the box in the appropriate form: *be, fit, land, run, sweat, take*

Mel was surprised but happy to 1 _____ a job on her local newspaper as soon as she left university. She was surprised because she didn’t feel that she 2 _____ the job description, but she was happy because she had always dreamt of working as a journalist. So she didn’t really mind when she found that she was spending much of her time 3 _____ errands for the editor. Her brother said she was just being used as 4 _____ labor but she felt confident that there 5 _____ good prospects for her there. She was sure she would soon have the chance to 6 _____ on more responsibility.” [16, pp.31–32]

Example tasks to solve the problem of usage of interaction strategies for agreeing or disagreeing, giving opinions and so on might be:

“Role-play this situation.

Jeanne de Brion is a jewelry company in Boston. USA. A year ago. it launched a line of jewelry with the brand name ‘Cecile’. This is the name of the French designer who created the collection. Unfortunately. the Cecile line has not achieved its sales targets. Three directors of the company meet to discuss how to improve sales.

Work in groups of three, Read your role cards, study the Useful language box and then role-play the discussion.

USEFUL LANGUAGE

ASKING FOR OPINIONS	GIVING OPINIONS	AGREEING	DISAGREEING	MAKING SUGGESTIONS
<i>How do you feel about that? What do you think? What’s your view?</i>	<i>I think /I don’t think that’s a good idea. In my opinion. we need new products.</i>	<i>That’s true, I agree. Absolutely. Exactly. I think so. too.</i>	<i>I see / know what you mean. but I think there’s a problem. I’m not so sure. Maybe. but that’s not enough.</i>	<i>I think we should reduce our prices. How about a special promotion? Why don’t we talk to the big stores? Maybe / Perhaps we could offer incentives.</i>

For more examples of tasks [10, p.11]

All these strategies when studied by students will color and transform the speech ‘pulling’ it higher from a B2 (upper-intermediate) to a C1 (advanced)

level, which initially was the point for students to learn. They will start producing extended stretches of language with very little hesitation (the hesitation will disappear with the help of students' knowing paraphrasing tactics, using formulaic expressions, and so on), the students' contributions will become more relevant (as their cultural awareness will improve), and they will organize ideas clearly and use a range of cohesive devices and discourse markers.

Teaching interactive communication in business meetings

Meaningful communication presupposes topic management and turn taking whilst negotiating towards an outcome. Learners should be familiar with the rules and skills of maintaining and developing communication:

1. to avoid long silences
2. to recognize the appropriate moment to get a turn
3. to signal the wish to speak and to recognize other speakers' signals
4. to yield the turn
5. to communicate meaning
6. to listen actively when other speakers are speaking

Interactional moves may be signaled by a range of phrases to link the speaker's contribution to those of other speakers, e.g. *Well, I had a different experience; That reminds me of...; By the way; Like I say*. Also, interactional moves in a business meeting can be formally signaled by, for example, the raising of one's hand.

Successful interaction does not rely on words alone. The interactional use of eye gaze, smile, gesture, facial expression is known as paralinguistics [9, p.9]. For instance, a smile and a nod signal approval, a raising of the shoulders indicate the wish to take a turn. Learners should make sure to be aware of these paralinguistic signals.

Learners often have difficulty addressing pragmatic aspects of communication, namely, negotiating meaning during an interaction. The suggested solution is to familiarize learners with "strategic behaviors that learners use when facing communication problems during interactional tasks" [9, p.65]. Competent language learners use them in order to find alternative ways of expressing their meaning by processing time and keeping their turn in conversation [9, p. 66]:

1. Exemplification (offering an example to make one's point clearer)
2. Confirmation checks (asking listeners whether they have understood the message)
3. Comprehension checks (paraphrasing what is heard to confirm one's understanding)
4. Repetition (repeating of all or part of what is said to check one's own understanding)
5. Clarification requests (asking the speaker to explain the point further)
6. Repetition requests (asking the speaker to say something again)
7. Exemplification requests (asking the speaker to give an example)

Another typical problem is that learners lack the skill of active listening, which is essential for maintaining interaction. The solution is to teach learners active listening techniques to facilitate the communication process.

Example task 1, 2. [11, p. 65]

Conclusion

Speaking ability of pre-experienced learners to participate in business meetings is developed mostly by authentic speaking practice. Global achievement is the final part of Cambridge assessment which relates the learner to the native speaker. Thus, speakers of levels B2 and C1 should be able to handle communication on business topics despite some hesitation. Such speech characteristics as coherence, ability to express complex ideas, self-correction, and ability to produce extended discourse are all well trained with the help of a whole range of tasks promoting automaticity and confidence in speaking.

HELPING HIGH-LEVEL LEARNERS TO DEVELOP SPEAKING SKILLS IN BUSINESS MEETINGS BASED ON CAMBRIDGE BUSINESS ENGLISH EXAMS

Nikitina E.V., Lipina A.A., Kozlova M.A., Frolova K.E., Kalinicheva O.V.
Russian Academy of National Economy and Public Administration

The following paper is aimed at developing students' business English speaking skills. The choice of this topic is conditioned by the fact that many students nowadays are eager to work in the business sphere. Therefore, foreign universities, as well as global companies, require certain business communicative competencies, which include excellent knowledge of grammar, wide range of business vocabulary, proper pronunciation, and an ability to produce extended discourse. Speaking ability of pre-experienced learners to participate in business meetings is developed mostly by authentic speaking practice. Global achievement is the final part of Cambridge assessment, which relates the learner to the native speaker. Thus, speakers of levels B2 and C1 should be able to handle communication on business topics despite some hesitation.

Keywords: business communication, genre, teaching grammar, business vocabulary, interactive communication, discourse management.

References

1. Allsop J., Aspinall T., Oxford, 2004, Testbuilder BEC Vantage, Macmillan
2. Baker A, UK, 2006. Ship or Sheep. An intermediate pronunciation course. Third edition, Cambridge University Press
3. Biber D., Conrad S. 2009. Register, Genre and Style
4. Brook-Hart G., UK, 2007, Business Benchmark Advanced, Student's book, First edition, Cambridge University Press
5. Brook-Hart G., UK, 2014. Business Benchmark. Upper Intermediate. 2nd edition. Cambridge English
6. Business Higher 5, 2012, Cambridge University Press
7. Cambridge dictionary online. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (Accessed 15 September 2021)
8. Cambridge English Qualifications. Business Certificates. Handbook for teachers. Cambridge English. UK. 2019
9. Christine C.M. Goh, Burns A..2012, Teaching speaking: A holistic approach, Cambridge University Press
10. Cotton D., Ralvey D., Kent S., UK, 2014. Market Leader. Business English Course Book. Intermediate, 3rd edition, Pearson Education Limited
11. E. de Chazal, Allison J. Appleby R., 2013, The Business. Advanced. Macmillan
12. Frenco E., England, 2012. How to teach Business English. Pearson Education Limited.
13. English Profile. Available at: <http://www.englishprofile.org> (accessed 15 September 2021)

14. Mascul B., Cambridge, 2002, Business Vocabulary in Use. Cambridge University Press.
15. McCarthy, McCarten J., Clark D., Clark R., 2012. Grammar for Business. Cambridge University Press
16. O'Dell F., McCarthy M., UK, 2014. English Collocations in Use. Advanced, Cambridge University Press
17. O'Keeffe M., Dubichka I., 2006, Market Leader Advanced, Coursebook Longman
18. Thornbury S., 2005. How to teach speaking, Pearson Education ESL
19. Trappe T., Tullis G., UK, 2011. Intelligent Business. Coursebook. Upper Intermediate. Pearson Education Limited.

Мотив одиночества в рок-поэзии Светланы Сургановой

Потапова Мария Андреевна,

бакалавр журналистики Московского международного университета, бакалавр филологического факультета Российского университета дружбы народов
E-mail: mashaejik@mail.ru

В данной статье рассматриваются семантико-стилистические особенности мотива одиночества в произведениях Светланы Сургановой, а также его взаимосвязь с другими мотивами художественной литературы. Установлено, что неотъемлемым компонентом основного перечня авторских текстов является любовное переживание, формирующее их тематический спектр, проблематику и хронотоп. Кроме того, на примере творчества Сургановой исследуется трансформация классических литературных образов, позволяющая сделать предположение о значительном влиянии на русскую рок-поэзию эстетической системы романтизма и постмодернистской культуры.

Ключевые слова: романтизм, постмодернизм, русский рок, рок-поэзия, рок-музыка, одиночество, странствие, любовь.

В настоящее время Светлана Сурганова – лидер группы «Сурганова и оркестр», бывший участник «Ночных снайперов» является одной из наиболее ярких фигур отечественной рок-поэзии. В частности, рок-поэзии женской, представленной на российской почве достаточно ограниченным кругом авторов. Светлана Сурганова – «островок культуры в океане суррогата», «воплощение неформатности» [8, с. 5].

Несмотря на это, не существует устоявшегося мнения относительно её творчества, что во многом связано с неоднозначностью восприятия рок-текста с филологической точки зрения, а именно его места в литературе и допустимости рассмотрения в отрыве от музыкально-исполнительского контекста. Проблемой является и отсутствие чётко разработанной теоретической базы в данной области знаний в силу молодости роковедения как направления в науке.

Однако на сегодняшний день произведения популярных рок-авторов всё чаще выходят в качестве самостоятельных стихотворных сборников (Б. Гребенщиков «Песни БГ», Е. Летов «Стихи», Д. Арбенина «Аутодафе», «Спринтер», «Сталкер» и др.), что в определённой мере стирает грань между понятиями «текст» и «рок-текст», предоставляя возможность применения здесь стандартных инструментов комплексного анализа. Некоторые специалисты для более точной трактовки содержания и формы рок-произведения обращаются к особенностям его звукового оформления, авторской интонации и, при наличии, семантико-экспрессивной функции клипа.

Очевидно, что творчество каждого нового поколения деятелей искусства зиждется на фундаменте, заложенном их предшественниками. Рок-поэты – не исключение. Поэтому ошибочно будет полагать, будто рок-тексты служат исключительно для трансляции неконформистских идей радикально настроенной молодёжи и находятся в культурном вакууме, отдельно от опыта мировой и отечественной литературы. Нет сомнений в том, что русский рок не только не порывает с традицией, но и продолжает вести с ней диалогические отношения.

Будучи продуктом постмодернизма, он воплощает собой синтез различных культурных течений. Чебыкина Е.Е. подчёркивает ощутимое влияние на рок-поэзию «многочисленных литературных (романтизм, Серебряный век, современные художественные искания), мировоззренческих (например, субкультура хиппи), фольклорных (культура скоморошества, народная песенная культура) и других источников» [9, с. 3]. Широко используется авторами и приём интертекстуальности, где ци-

тированию подвергаются как произведения «коллег по цеху» («Дом стоит, свет горит» в песне Земфиры «Ок» – прямая отсылка к «Печали» Цоя), так и классические образцы («Некому берёзу заломати» А. Башлачёва).

Особенное воздействие эстетической системы романтизма на смысловую составляющую рок-текстов раскрывается при анализе их тематики, проблематики, идейного содержания и ключевых мотивов. Романтизм – первая эпоха, которая задаёт абстрактный идеал, она же полномасштабно рассматривает внутреннее «я» человека, со свойственными ему психологизмом, темами любви, жизни, смерти, свободы и самоидентификации.

В связи с этим возникает ключевое для романтиков противопоставление «индивид – общество», которое актуализировано в литературных произведениях Байрона, Шелли, Д. Китса, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, а также в философских трудах Ж.-П.Сартра, К. Ясперса, Н.А. Бердяева и др. Отсюда возникают два смыслообразующих концепта: одиночество, чаще всего сознательное, и странствие (на физическом и метафизическом уровнях) как его составная часть, служащие, с одной стороны, инструментом поиска недостижимой мечты, с другой – уходом от реальности, с итоговым возвращением в пространство своей души. Здесь мы наблюдаем интересный парадокс:

Как отмечает исследователь Васинева П.А., «особенность романтического одиночества состоит в том, что герой в начале пути своего развития пытается преодолеть его и всё же, как результат, возвращается к этому способу существования. Однако это два разных онтологических аспекта романтического сознания. Первое – одиночество как состояние: возникает от чувства неуместности, от ощущения себя «лишним» человеком. Второе – одиночество как цель: оно является результатом внутреннего духовного роста человека, когда, познав несовершенство мира, романтическое сознание стремится замкнуться в себе и уже там искать связь с идеалом, с Абсолютом» [2, с. 94].

Любопытным в контексте романтической эстетики представляется образ ангела, который, с одной стороны, может выступать проводником абсолютного, желанного, но недостижимого в «этой» жизни райского мира, куда с тоской стремится лирический герой, непосредственно проводником лирического героя в земных странствиях (интерпретация христианского учения об Ангеле-Хранителе), что лишь подчёркивает одиночество поэта, или же идеализированным объектом любви, символизирующим всю ту же недостижимость мечты.

Классическая литература знает немало примеров творческого прочтения ангельского образа. А.С. Пушкин, следуя библейскому представлению об устройстве духовной сферы, выводит на поверхность антитезу «ангел нежный» и «демон мрачный» по аналогии с противопоставлениями свет-тьма, добро-зло, чистота-порок, но непременно с торжеством светлого начала:

«...Дух отрицанья, дух сомненья
На духа чистого взирал
И жар невольный умиленья
Впервые смутно познавал...»

Сияние ангельской чистоты у поэта обладает высшей, всепобеждающей властью, способной пробудить «жар умиленья» даже в демонической сущности. Совершенное преобладает над несовершенным, духовно «приподнимая» последнее.

В «Ангеле» М.Ю. Лермонтова присутствует ещё одна антитеза, только уже в сопоставлении ангельской «песни святой» и скучной песни земли, чуждой божьему царству. «Для мира печалей и слёз» несёт крылатый путник молодую душу, обрекая её на страдание по потерянному раю. Здесь же отчасти кроется причина человеческого одиночества, неудовлетворённости земным и поиска того святого, что сохранила юная память накануне рождения. Впрочем, страдание несёт очищение, а пение ангела на протяжении жизни поддерживает сердце пламенем «звуков небес», тем самым сохраняя надежду на возвращение души, вдохновлённой на спасение, в обитель блаженства.

Мы видим, что ангелы в указанных стихотворениях уже частично персонифицированы, но продолжают отвечать своему евангельскому пониманию. В обоих случаях они – представители сверхъестественного, трансляторы и исполнители воли христианского Бога.

Однако модернистские эксперименты с художественным словом, а позднее и вовсе разрушение канонов в искусстве, случившееся в преддверии XXI вв., привели к «реконструкции» многих устоявшихся концептов. Значительные коррективы внесли также процессы урбанизации. Изменения внешней среды (слом привычного бытового уклада, ускорение темпов жизни, техногенность, роботизация и др.) не могли не отразиться на внутренней природе человека. Психологическая изолированность выявила новый тип одиночества – одиночества в современном мегаполисе.

Так привычный нам ангел обретает у С. Сургановой дополнительное качество – механистичность. В 2021 году в альбоме «Всё будет» этот образ актуализируется в произведении «Ржавый ангел». Лирический герой поэта наделён в равной степени ангельскими, человеческими и машинными свойствами, что создаёт поистине революционную трансформацию. Ангел – дух, он не способен испытывать чувство боли, одиночества, разочарования, претерпевать страдание. Механизм всегда демонстрирует неодушевлённость. Человек – среднее звено между указанными формами. В совокупности же они собирают трёхмерный образ. Далее С. Сурганова проводит параллель между крылатым существом и авторским «я», уравнивая их в ряде случаев.

«Над нелюдимой стороной
Над нелюбимой державой
Летел испорченный и ржавый
Железный ангел заводной...»

Уже в первой строфе Сургановой подчёркивается нетипичность происхождения ангела. Он – земной странник. Его держава – не лазоревые выси, а то, что находится внизу. Более того, держава это «нелюбимая», «нелюдимая», т.е. пустынно одинокая, будто насильно удерживающая в плену. Сам ангел обладает телом, характеризующимся выражено негативными эпитетами «испорченный», «ржавый», «железный», «заводной».

«...Тянул к начищенной трубе
Латунной трубкою губы
И звуки осыпались в трубы
И были воздуха нежней...»

Живописание «металлических» деталей внешности снова усиливает механистичность лирического героя, его искусственно-земное начало. Однако, несмотря на неподатливость оков, ангел продолжает посылать в мир свой голос – и это сближает его с небом, не позволяя разорвать ниточку их глубинного родства. Образ трубы повторяется трижды: начищенная труба (атрибут архетипического ангела), латунная трубочка губ (дополнительный акцент на искусственной составляющей) и трубы (уже во множественном числе, вероятнее всего, трубы домов), куда «осыпаются» звуки песен. «Осыпаются», т.е. обладают значительным весом, но тяжесть их, вызванная особенностями источника звука, компенсируется нежностью.

«...А снег всё падал, падал, падал куда-то ввысь
И я за ним, и кто-то плакал: остановись...
И было странно, опрокинут был небосвод
И к небу снег летел подкинут наоборот...»

В припеве рок-композиции внезапно происходит вытеснение ржавого ангела лирическим «я»-человеком. Перед нами раскрывается мисте́рия: небесное с земным меняются местами. Снег «падает ввысь», летит «наоборот», нарушая законы притяжения. Между тем как сам небосвод оказывается «опрокинут». Чудо вершится на глазах – мечта лирического героя кажется близкой, однако заранее известно, что бег за ней ни к чему не приведёт. Об этом нам говорит слёзный крик «остановись», доносящийся откуда-то со стороны. Но побороть необъяснимую тягу вверх нельзя.

«...И дно божественной ловушки не знало дна
И кто-то спал на раскладушке в капкане сна
И я, притянутая небом, не рвала жил...
А кто-то в городе без снега меня забыл...»

Вторая часть припева обнаруживает наличие романтического двоими́рия «божественная ловушка» (небо, снег, перцептуальный хронотоп) и «город без снега», где расстояние между указанными пространствами отделяет лирического героя от объекта его любви. Каждого участника действия держит своё измерение, женское «я» оказывается притянуто небом, ловушкой высших сил, не знающей дна, т.е. бесконечной, а «кто-то»,

в свою очередь, находится «в капкане сна», что снова метафорически обыгрывает тему оков, несущих невосполнимую разлуку. Трагедия, являющаяся катализатором одиночества, вызвана: а) несовпадением физических миров героев; б) несовпадением метафизических (внутренних) миров героев.

«Кто-то» здесь – уже не абстрактный персонаж. В данном контексте под местоимением «кто-то» подразумевается конкретное лицо, чьё имя лирический герой не называет. В целом, имя в повествовании значения не имеет, гораздо большей семантической насыщенностью обладает словосочетание «меня забыл». «Кто-то» вычеркнул из памяти – разлюбил «я», оставив его наедине с белой, не принимающей в себя пустотой.

«...Меланхолично падал снег,
Дома каминами гудели,
Свивалась нитка из кудели,
Тянулось время в полусне.
Никто на низкий небосвод
Не посмотрел, не помолился,
И ржавый ангел в снег свалился,
Когда окончился завод.»

Ржавый ангел не просто одинок, но и зависим – его движение строго ограничено временем завода, которое определяет память людей о нём. В итоге физическое отторгает метафизическое, герой никому не нужен, потому путь последнего обрывается. Снег же, как и полагается, снова падает вниз, к земле. Впрочем, ангел не испытывает ненависти или разочарования по отношению к другим, он внутренне поднимается над потребностью испытывать боль, преодолевая последнюю. Поэтому повествование заканчивается не падением персонажа, а возвратным прыжком в небо. В исполнении автора это закреплено троекратным повторением припева.

Вместе с ангельской темой мотив странствия и одиночества в творчестве Светланы Сургановой продолжает тема полёта. В ключевом отрывке песни «Мураками» она заявлена риторическим вопросом «Улетаешь?»:

Улетаешь? Улетаешь?
Над каштановым побегом, в переплетях Мураками
Я люблю тебя огромным небом!
Я хочу любить тебя руками...
Улетаешь...

Схема взаимоотношений «Я» и «кто-то», обыгранная в «Ржавом ангеле», переходит в традиционное поэтическое «Я» и «ты», что, во-первых, сокращает дистанцию между лирическим героем и слушателем/читателем, придавая повествованию некоторую интимность, доверительность, во-вторых, обращает нас к контексту реальной жизни. Использование в произведении фамилии японского писателя Харуко Мураками неслучайно, за объяснением обратимся к биографическому факту.

На страницах автобиографии С. Сурганова подробно комментирует историю создания текста «Мураками»: «Как-то, ещё со «Снайперами», мы летели самолётом из Германии, рядом сидела Диана Сергеевна и читала «Хроники заводной птицы». Этот кадр на многие годы так и остался стоять перед моими глазами: задумчивая Динка в очках, с книжкой светлого переплёта в руках. Он вспомнился мне в момент написания песни, и родилась строчка «Над каштановым побегом, в переплётах Мураками»» [8, с. 139].

Однако следует подчеркнуть, что данное произведение нельзя рассматривать как чистое посвящение Диане Арбениной. Перед нами «песня о зарождении чувств» [8, с. 139], оставляющих человека, впервые попавшего в их плен, наедине с робостью перед предметом поклонения и непониманием, какие шаги предпринимать, чтобы адаптироваться к новому состоянию.

Пространство текста формирует непреодолимую границу между любящим и любимым. Отсюда финальное «Улетаешь...», звучащее утвердительно.

В композиции «Волчица» лирический герой высказывает надежду на то, что условленная граница может быть преодолена:

В этот рассвет
Запряженный волчицей
Может случиться
К тебе долететь!
Там, где ты –
Там жгут хвосты кометы
Там, где я –
Там ждут любви приметы
Там, где ты –
Там знают все ответы!
Я выдыхаю одно только слово –
Ты!

Снова очевидно циклически повторяющееся противопоставление двух несовпадающих миров. «Ты» – далеко в небесах, где «жгут хвосты кометы», «Я» – ждёт «любви приметы», т.е. надеется на взаимность, и, пребывая в иной (земной) плоскости, грезит о воссоединении с потерянным в ушедших годах человеком. Закольцовывая текст припева восклицанием «Ты!», лирический герой словно возвышает его над собой, делает «Ты» единым центром мечты.

Любовь персонажа стоит над временем, как бы вне его, размывается хронотоп. История, начавшаяся в прошлом, продолжает развиваться в настоящем и будущем. Случится ли желанная встреча – зависит от свободной интерпретации читателя/слушателя. Автором обозначена категория вероятности – «всё может случиться»:

Это любовь
Или только мне снится?
Это дежурного
Ангела взлет!
Этой весной
Все может случиться:

Хрупким становится
Времени лед.

Обратим внимание, в «Волчице» образ ангела также присутствует, притом в обозначенной позиции взлёта, но в данной композиции он играет роль второстепенного персонажа.

Переводя особый фокус на мотив странствия, напомним, что Светлана Сурганова прежде всего русский поэт, литературно сформированный многовековой традицией, с акцентом на культурные веяния XX столетия. В контексте же русской литературы «странствие» как концепт неразрывно связан со смысловой константой поиска жизненного пути и внутреннего преодоления. Странник-путешественник наделяется чертами пилигрима, поэтому тропа его пролегает также через духовное измерение, постижение истин в неограниченном пространстве вселенной. Следовательно, в поэтическом языке Светланы Сургановой неверно будет объяснять появление «героя пути» (Ю. Лотман) эксплуатацией чисто романтических канонов, без учёта специфики национального мировосприятия. Сосредоточимся на анализе текста «Перрон»:

Мы прощались на перроне
Жёлтым облаком мимозы
Под дождём в окне вагона
Уплывали мои грёзы

Автор раскрывает тему расставания посредством нескольких инструментов: во-первых, обозначая ситуацию прямым текстом «мы прощались», во-вторых, используя цветопись (жёлтый цвет в русской литературе – символ непостоянства, тревоги, грусти, в некоторых источниках – измены), в-третьих, выбирая отправной точкой повествования перрон – главного места встреч и разлук на вокзале. Но общее настроение строфы совсем не внушает уныния. Образ дождя символизирует очищение, освобождение от иллюзий. Об этом говорится в четвёртой строке «Уплывали мои грёзы», т.е. случилось прощание и с человеком, и с искажённым представлением о нём, ложной мечтой. Расставание, закреплённое прощальным подарком, происходит без сожаления.

Если здесь уже не нужен
Значит, там твоя дорога
Где проложены маршруты
Всепрощающего Бога.
Аплодирует осина
То листвою играет ветер
Жизнь по-прежнему красива
И в траве резвятся дети

Во второй строфе создаётся ощущение риторического обращения, направленного лирическим героем и к объекту любви, и к самому себе, и непосредственно к каждому из нас как предначертание дальнейшего пути. Появляется универсальный архетип «дорога», который подразумевает процесс

движения вперёд. Такое понятие «дороги» синонимично понятию «Жизнь». Если одна дверь перед тобой закрывается, необходимо спокойно идти туда, где «проложены маршруты Всепрощающего Бога». Неспроста символ Бога сопровождается эпитетом «Всепрощающий», иными словами, отпускающий человеку грехи прошлого. Кроме того, вероятно, что подобным способом автор намекает читателю/слушателю и на устойчивое выражение «Бог простит, и я прощаю», по христианскому обычаю произносимое в день Прощёного Воскресенья. Два человека, чьи судьбы разделились, безоговорочно прощают друг друга. При этом подразумевается рождение для новой, но «по-прежнему красивой» жизни (следующий этап внешнего и внутреннего странствия), сохранившей признаки неизбывных радостей (ветер, шум листьев, детский смех) только уже с мирным сердцем.

С каждым годом
Всё длиннее
Жизнь отбрасывает тени
У союзников в отряде
Очевиднее потери

С четвёртой строфой происходит определённый водораздел. Настроение произведения меняется – на ясном полотне жизни с течением лет всё больше пространства занимают тёмные участки, прежде кем-то занимаемые. Проступает свойственный для русского рока концепт «Жизнь-война», что подчёркнуто словесным рядом «союзники», «отряд», «потери». Частотность утрат увеличивается, потому они кажутся лирическому герою «очевиднее».

Душу выверну наружу
Сколько надо жить изгоем
Чтобы с паром отутюжить
Сердце, полное тобою?
Как затвор, щеколда лязгнет!
Кровь застынет под одеждой
Сердце стонет, сердце клянчит
Откупорьте мою нежность.

Оказывается, лёгкость расставания на перроне была мнимой, как и лёгкость тех переживаемых чувств. Лирический герой сознательно выбрал путь одиночки, «изгоя», однако в финале рациональное решение не смогло повлиять на привязанности сердца. Напротив, долгие годы самообмана истязают нутро. Глаголы здесь, помимо семантической функции, выполняют функцию экспрессивную, передавая оттенки отчаяния, смятения, с трудом переносимого страдания на физическом уровне, даже когда речь ведётся о структурах, не относящихся к материальному телу: душу – «выверну», кровь – «застынет», сердце хочется рассудочно «отутюжить», потому как оно «стонет» и «клянчит», умоляя «откупорьте нежность». Приём олицетворения дополнительно указывает на то, что сердце лирического героя – живое, живая в нём бьётся и нежность.

Кто же знает, как там будет
Первым кто из нас отбудет?
Чей сапог поставит в стремя
Запахавшееся время?

В седьмой строфе рефлексия по поводу неизвестности будущего наводит автора на мысли о смерти. Мотив странствия приобретает ещё более глубокий оттенок, переплетаясь с философскими представлениями о последующем пути в вечности. Не «умрёт» или «погибнет» – «отбудет», т.е. отправится дальше. Торопливое (оттого «запахавшееся») время, которое однажды «сапог поставит в стремя» – метафора, передающая образ умершего человека как готового к новой дороге всадника. Между тем, это вызывает тревожное сожаление об упущенном.

Раньше нам под одеялом
Дня и ночи было мало!
А теперь тебя, родную
Я поверх земли целую

Время подвело черту. Разлука в судьбе лирического героя непоправима – его «родная» и до последнего момента любимая, так беспечно отпущенная на перроне, теперь находится «по ту сторону» земли. Сам перрон в условленном контексте обретает коннотацию транзитного пункта, прокладывающего несопадающие маршруты персонажей.

Таким образом, С. Сурганова гармонично сочетает в своих текстах особенности романтической эстетики, опыт модернистской и постмодернистской литературы, наполняя простые формы непривычно лирическим для рок-поэзии содержанием. В основе мотива одиночества в творчестве автора практически всегда лежит любовное переживание, формирующее тематический спектр произведений, их проблематику и хронотоп. Любовь у поэта тождественна романтической мечте, служащей вдохновением, но неизменно сохраняющей статус мечты, поскольку предмет обожания лирического героя находится в большинстве случаев «за чертой»: а) в ином духовно-идеологическом и/или физическом пространстве (небесное/земное, жизнь/смерть); б) в несопадающем с героем временном отрезке (прошлое/будущее); в) на непреодолимо далёком расстоянии (природный топос/город), на разных уровнях отношения друг ко другу (притяжение/равнодушие). Влюблённый не способен перешагнуть эту черту и, изолированный в ловушке чувства, проживает вынужденное страдание для последующего очищения и возрождения. Также в художественном мире автора мотив одиночества включает и мотив странствия, где движение вперёд не усугубляет несчастье персонажа, отделяя его от заветного, а, напротив, дарит надежду на обретение счастья-света. Характер движения у С. Сургановой – полёт, который спасителен сам по себе, даже если поддерживается лишь в области ощущений. Ключевые сюжеты рок-текстов поэта разворачиваются в перцептуальном

хронотопе, со ставкой на психологизм. Рок-поэзия С.С ургановой глубоко интимна, оттеночна, оттого вечные темы и образы, раскрывающиеся в её произведениях, в конечном итоге восходят к беседе с метафизической стороной человека – его душой.

Литература

1. Бабченко Н.В. Хронотоп и его взаимосвязь с типом лирического героя в рок-поэзии. – К.: Журнал Русская рок-поэзия: текст и контекст, 2019 – С. 10
2. Васинева П.А. Проблема одиночества в духовном измерении романтизма. – СПб.: 2015 – С. 6
3. Гидревич Е.А. Концепт «Кто ты?» и его развитие в поэзии русского рока. – СПб.: Журнал Русская рок-поэзия: текст и контекст, 2019 – С. 7
4. Доманский Ю.В. Перестройка, рок и соц-арт: выход культуры из андеграунда. – М.: Arzamas.academy, 2018 – С. 12
5. Доманский Ю.В. Тексты смерти русского рока. Пособие к спецсеминару. – Т.: Тверской гос. ун-т, 2000. – С. 109
6. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988. – С. 251–292
7. Разумовская Е.А. К вопросу об интерпретации «Белой песни». С. Сургановой. – Н. Новгород.: Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2013 – С. 3
8. Сурганова С.Я. Всё сначала! (Автобиография-бестселлер. -М.: «Эксмо», 2020 – С. 320
9. Чебыкина Е.Е. Русская рок-поэзия: прагматический, концептуальный и формо-

содержательный аспекты. – Екатирибург, 2007 – С. 23

MOTIVE OF SOLITUDE IN ROCK POETRY OF SVETLANA SURGANOVA

Potapova M.A.

International university in Moscow, Peoples' Friendship University

This article highlights semantic and stylistic features of the motive of solitude in the works of Svetlana Surganova and also how it is connected with other motives in literature. It is established that love experience is an integral component in most of the author's texts. Love forms their thematic spectrum, problematics and chronotope. Furthermore, the transformation of classical images based on Surganova's works is investigated, what allows to make an assumption that aesthetic system of romanticism and postmodernism culture highly affected Russian rock poetry.

Keywords: romanticism, postmodernism, Russian rock, rock poetry, rock music, solitude, pilgrimage, love.

References

1. Babchenko N.V. Chronotope and its relationship with the type of lyric hero in rock poetry. – K.: Journal of Russian rock poetry: text and context, 2019 – P. 10
2. Vasineva P.A. The problem of loneliness in the spiritual dimension of romanticism. – SPb.: 2015 – P. 6
3. Gidrevich E.A. Concept "Who are you?" and its development in the poetry of Russian rock. – SPb.: Journal of Russian rock poetry: text and context, 2019 – P. 7
4. Domansky Yu.V. Perestroika, rock and social art: the exit of culture from the underground. – M.: Arzamas.academy, 2018 – P. 12
5. Domansky Yu.V. Texts of the death of Russian rock. A guide to the special seminar. – T.: Tver state. un-t, 2000. – p.109
6. Lotman Yu.M. At the school of the poetic word: Pushkin. Lermontov. Gogol. M.: Education, 1988. – p. 251–292
7. Razumovskaya E.A. On the question of the interpretation of the "White Song". S. Surganova. – N. Novgorod: Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky, 2013 – p. 3
8. Surganova S. Ya. All over again! (Autobiography-bestseller. -M.: "Eksmo", 2020 – p. 320
9. Chebykina E.E. Russian rock poetry: pragmatic, conceptual and form-content aspects. – Ekaterinburg, 2007 – p. 23

Рождение оперы в Китае: периодизация процесса, стилевые особенности

Чжао Мэн,

аспирант, кафедра музыкального воспитания и образования,
Институт музыки, театра и хореографии Российского
государственного педагогического университета
им. А.И. Герцена
E-mail: zhaomeng0819@mail.ru

В статье представлены становление и периодизация развития оперного жанра в Китае, освещаются черты его национально-своеобразия, обобщаются существенные проблемы жизни оперного театра настоящего времени. Материалами для статьи послужили исторические сведения, раскрывающие процесс развития китайской оперы. Раскрыты и обозначены особенности стиля, которые соответствовали той или иной эпохе становления оперного искусства в Китае. Хронологическая последовательность статьи показывает влияние как внешних культурных, так и внутривосточных факторов, на процесс возникновения стройной системы музыкального стиля. Кроме того, обозначаются некоторые черты развития вокального образования в Китае. Актуальность исследования, обусловлена популярностью именно оперного жанра на современном этапе развития национальной культуры Китая, тогда как в русскоязычных научных трудах, не всегда в полной мере раскрыты аспекты развития китайской оперы. В статье дана оценка влияния европейского музыкального искусства, элементов западного стиля, проникшего в китайскую оперу и его положительное воздействие на развитие оперы и китайской культуры. Несомненно, практическое значение данной статьи, которая может послужить объектом для изучения китайской музыкальной истории для широкого круга учащихся как средних, так и высших учебных заведений.

Ключевые слова: Китай, традиционная музыкальная драма, традиционный вокал, опера, западная опера, стилевые особенности, bel canto, периодизация, развитие, образование.

История китайской национальной оперы начинается в 20-е гг. XX века [1, с. 375]. К 1920-м годам относятся первые попытки создания оперных произведений. В это время появляются и получают распространение европейские формы сопровождаемых музыкой театральных представлений, но в этот период чёткий канон единства музыки и драмы ещё не сформировался.

Необходимо отметить характерную черту этого раннего периода – появление и распространение в Китае европейской оперы связано с детским театром. В детском театре были опробованы приёмы европейского оперного искусства, которые потом перешли на основную театральную сцену. Однако с распространением «взрослой» оперы детская опера не исчезла: этот жанр, а также связанные с ним практики музыкально-эстетического воспитания живы в Китае и сегодня.

Родоначальником привычной для нас европейской оперы в Китае стал уроженец Российской Империи А. Авшаломов. Формирование современной китайской оперы трудно представить без имени Аарона Авшаломова – китайского (а позже и американского) композитора российского происхождения [8]. Этот музыкант долгое время прожил в Китае и был хорошо знаком с местными обычаями и традициями. В 1925 году он написал оперу «Гуаньинь – богиня милосердия», которая, используя китайский сюжет, в то же время была написана в соответствии с европейскими традициями. Опера вызвала широкий интерес и способствовала тому, что большое количество китайских композиторов начали экспериментировать в области совмещения приёмов традиционного национального театра и европейской оперы. На протяжении 18 лет до 1947 года Аарон находился в Шанхае, где дирижировал Шанхайским симфоническим оркестром последние три года. В 1933 году Авшаломовым написаны оперы «Сумеречные часы Ян-гуйфей» и «Сон Вэй Линь». Самой крупной работой композитора стала, написанная в 1943 году опера «Великая стена».

В 30-е годы XX века, началось стремительное развитие оперы в Китае, а первый этап ее развития принято датировать 40–60 годами. Его принято связывать с рождением китайской национальной оперы.

Историческим фоном процесса стали тяжелые времена национально-освободительной борьбы с японскими агрессорами и гражданской войны, что, безусловно, повлияло на тематику создаваемых произведений. Ключевой оперой этого периода, явился плод творческой мысли команды композиторов Ма Ке, Чжана Лу, Цуй Вэй – «Седая девушка». Опера задала основные тренды развития

оперного искусства не только в тематике (уже упоминавшейся ранее патриотические и социальные мотивы), но и в образном строе (рабочие, крестьяне, солдаты Народно-освободительной армии) и музыкальной стилистике (народно-песенной). Главным жанром периода стала песенная опера. Она активно развивалась в течение 50–60-х годов. В этом жанре работало большое количество композиторов [4, с. 19].

Очередным этапом становления оперного искусства в Китае стало создание группой композиторов Ма Кэ, Чжан Лу, Цуй Вэй и других, необычной оперной постановки «Седая девушка». Это пятиактное произведение, созданное в январе-апреле 1945 года педагогическим составом академии имени Лу Синя, на два десятилетия (1950–1960 гг.) определила как внутреннюю, так и внешнеполитическую тему борьбы простых людей за свободу и равенство, путем новой музыкальной стилистики и народно-песенной тематики с простыми и понятными вокальными формами [2, с. 270].

Опера была создана в непростой для Китайской Народной Республики период. Тогда под конец многолетней народно-освободительной войны с японскими интервентами, возникла и новая проблема Китая – классовая борьба, что в конечном итоге и определяется в содержании музыкального произведения «Седая девушка» [4, с. 26].

«Седая девушка» объединила сильный романтический дух с теорией классовой борьбы Коммунистической партии и стала символом литературы и искусства в освобожденных провинциях и быстро охватила все освобожденные районы. После этого опера также была показана в Зоне контроля Гоминьдана и получила широкую хвалу среди слушателей.

«Седая девушка» – новая национальная опера, сочетающая в себе поэзию, песню и танец.

Во-первых, это сюжетная структура оперы, основанная на методе разделения традиционных национальных опер, а смена сцен разнообразна и гибка.

Во-вторых, язык оперы унаследовал прекрасные певческие обычаи и традиции китайской оперы.

В-третьих, оперная музыка использует северные народные песни и традиционную оперную музыку в качестве исходных материалов и использует их для создания и усвоения определенных методов выражения европейской оперной музыки, имеющей уникальный этнический колорит.

В-четвертых, оперный спектакль изучил методы исполнения традиционной китайской оперы, уделяя должное внимание танцевальным движениям и рифме пения, и в то же время, обучая пению драматических строк, что одновременно красиво и естественно, близко к жизни.

Что касается литературной структуры, то «Седая девушка» – редкий образец в истории современной китайской литературы, который идеально гармонично сочетает в себе сильный романтический дух и смелые романтические приемы. Пе-

реход от реализма в первой половине спектакля к романтизму во второй половине, то есть видение коллективной мудрости автора, также отражает тенденцию развития и основной тон «Седой девушки» в процессе обработки и модификации.

«Седая девушка» – краеугольный камень создания новой национальной оперы в Китае. Его главная особенность в искусстве – богатый национальный колорит. Он берет китайскую революцию в качестве темы, показывает сложную борьбу жизни в сельском Китае и отражает обычаи, привычки, характер, мораль, психологию и духовное мировоззрение нации. В то же время он наследует традиции народных песен и танцев, извлекает уроки из классической оперы Китая и западной оперы и создает новую национальную форму, открывая энергичный путь для создания оригинальных национальных опер.

В исполнении оперы «Седая девушка» опирается на традицию органичного сочетания пения, пения и даосизма классической китайской оперы, чтобы выразить характер и внутреннюю деятельность персонажей и способствовать развитию сюжета.

Сюжет оперы: Фермер-арендатор Ян Байлао и его дочь Сиэр зависят друг от друга, Сиэр и Дачунь, молодой фермер из этой же деревни, влюбляются друг в друга. Ян Байлао одолжил у домовладельца Хуан Шижена деньги, а затем сбежал, чтобы не отдавать долг. В канун Нового года Ян Байлао тайно вернулся домой. Услышав эту новость, Хуан Шижэнь вынудил Ян Байлао продать своих женщин, чтобы взять на себя долги, и Ян Байлао покончил жизнь самоубийством, выпив соль, из которой делают тофу. Сиэр была ограблена в доме Хуана, изнасилована Хуан Ширенем и сбежала в горы с поседевшими от ужаса волосами. Два года спустя Дачунь, после службы в армии, вернулся в свой родной город с Восьмой армией Маршрута и нашел Сиэр в пещере. В конце жители деревни и Сиэр провели встречу, чтобы осудить преступления, совершенные семьей Хуан, и отпраздновать возвращение бедняков.

В мае 1945 года в Яньани была представлена оперная постановка «Седая девушка», послужившая подарком Седьмому съезду партии, и имевшая большой успех. В последующих спектаклях сценарий непрерывно обновлялся и совершенствовался изо дня в день. Благодаря высокому уровню идеологических и художественных достижений, «Седая девушка» в полной мере раскрыла заразительную силу художественных произведений времен движения за земельную реформу и освободительной войны, чем сыграла огромную роль в рекламе и образовании.

Что касается музыки, то мелодийная часть оперы «Седая девушка» заимствовала народные песни и мелодии местных опер из Хэбэя, Шаньси, Шэньси и других мест, адаптировала и создавала их, а также заимствовала методы западных опер, подчеркивая характер персонажа, тем самым сформировала свою собственную отличитель-

тельную музыку, которую Ян Байлао спел, вернулся из изгнания.

Музыкальные темы, изображающие характер Сиэр, в основном взяты из народных песен Хэбэя «Легенда о Циньян» и «Маленькая капуста», которые проходят через всю пьесу и меняются с изменением характера Сиэр. При этом при воспроизведении музыки китайские композиторы использовали музыкальные инструменты не китайского происхождения, а европейские в сопровождении струнного оркестра, подчеркивая тем самым особенности гармонии и возможности пения в ансамбле [3, с. 108].

Особые проблемы возникли в области вокала. Вокалисты академии имени Лу Синя, принимавшие участие в исполнении «Седой девушки», не владели техникой исполнения в технике европейского оперного вокала.

Обучение певческому искусству в Академии в те годы было направлено на исполнение в театре драматических произведений с изучением песенных вариантов исполнения на эстраде, где нужно было применять звонкий, мягкий и красивый тембр голоса. В исполнительском репертуаре артистов находился лишь набор народных песен, их ремейков, либо оригинальные произведения, написанные в стиле народных песен, оперная музыка европейских стран не принималась к исполнению. Известно, что учащиеся академии за время учебы овладевали узким кругом исполнительских навыков, которые необходимы для драматического воспроизведения традиционного музыкального произведения [6, с. 69].

Китайские слушатели того времени, в силу самобытности исполнения народной музыки еще не умели воспринимать *bel canto*, а певческий стиль исполнения в Пекинской опере был недостаточен для правильного исполнения этой оперы, являющейся необычной для Китая. Тем не менее, певцы академии имени Лу Синя выработали свой песенно-оперный стиль исполнения, который сочетал в себе технику народного пения, элементы вокального исполнения европейской школы, заложив тем самым прочную основу для современной китайской школы вокала [3, с. 108].

С течением времени исполнительское мастерство неуклонно повышалось. Таким образом, в значительной мере постановка «Седой девушки» как видно стала первым шагом в освоении китайскими певцами европейского певческого искусства.

В 1950–1960 гг. оперный жанр в Китае активно развивается в русле традиции, сложившейся на основе стилистики «Седой девушки». На его основе было создано множество произведений, близких и по содержанию, и по способу создания – коллективом авторов. Последнее на десятилетия прочно закрепилось в творческой практике. Песенная опера привлекает широкий круг композиторов, завоевывает массовую аудиторию.

В августе 1951 года, не смотря на трудности различного характера, была открыта заранее про-

вальная премьера оперы «Великий поход» композиторов Чэнь Таньхэ и Лянь Хангуаном. Неудачей оперного произведения определился неограниченным сочетанием элементов, которые в классическом понимании музыкального произведения практически не сочетаются, как-то речитатив и армейские песни. Песни Красной армии не соответствовали сюжету, несмотря на стремление авторов создать революционное настроение сценического действия и вселить дополнительный оптимизм в зрителя. В результате чего, казалось бы, серьезная опера произвела комическое впечатление.

В начале 1953 года на оперной сцене Шанхайской консерватории студенты факультета драмы и оперы Тянь Чуань и Ян Ланьчунь поставили оперу «Свадьба Эрхэя» по одноименному роману Чжао Шули. Во время работы над музыкальным произведением молодым композиторам удалось выдержать суть оригинального литературного стиля, а либретто исполнено понятным зрителю языком народа. Речитативы созданы в контексте современной жизни.

Образованный в 1953 году, еще молодой Союз китайских писателей в начале 1959 года призвал китайское общество широко отметить десятилетний юбилей воссоздания государства. Отражая дух новой эпохи в развитии Китая, было запланировано и создание патриотически направленных оперных произведений нового формата, отражающих дух эпохи, силу и процветание Китая.

Естественно, что появились и те оперы, основной темой которых продолжала оставаться революция (Чжан Цзиньань – «Красные часовые на озере Хун», Ши Лэмэн – «Две красноармейки», Чжуан Ин, Лу Мин – «Красное солнце над горой Кэ», Ван Сижэнь, Ху Шипин – «Красный коралл», Шу Теминь, Цэн Фанкэ – «Утёс красных облаков», Мао Юань, Ма Фэй – «Великая стена южных морей» и другие). Знаменательной стала постановка композиторов Чжуан Ина и Лу Мина оперы «Красное солнце восходит на востоке», в которой основной музыкальной темой стали территориальные напевы – тибетские мелодии, и дополнительно использовались речитативы, корни которых уходят в европейскую оперу, благодаря чему «Красное солнце...» стало выглядеть живо и экспрессивно.

Четвертый этап становления оперной культуры в Китае получает свое развитие уже по окончании «Культурной революции». Сравнивая с предыдущими отрезками времени он отличается широким разнообразием тем и сюжетных линий, в свете которых были созданы оперы «Айгули» композиторов Усы Манцзяна и Ши Фу и оперы «Великая стена Южно-Китайского моря» композиторов Ма Фэя и Мао Юаня.

Процесс развития был остановлен «Культурной революцией».

В 1966–1976 гг., в период «Культурной революции», китайская опера в силу исторических причин остановилась в своем развитии. Вместо активного освоения новых художественных форм, типичного

для предыдущего периода, теперь остался один путь – создавать оперы только в «образцовом стиле».

Во времена «Культурной революции» к постановкам принимались в основном новые музыкальные произведения, получившие название – «Революционная пекинская опера». Они опирались, прежде всего, на необходимые для воспитания новейшей идеологии патриотические сюжеты. Развитие музыкального театра стало направляться правительством.

В сюжетах опер, созданных в это десятилетие, в основном воспевалась тема революции, другая же тематика была практически не востребована, в чём и проявился односторонний подход к тематике и содержанию жанра.

Вместе с тем, и в это сложное время, просматриваются элементы нового. В оперной постановке под названием «Али Гули» композиторы Ши Фу и У Сымацзян по сценарию Хай Сяо (1966 г.) положили в основу музыки уйгурские напевы казахской части автономного района Синьцзян. Общее оркестровое исполнение в большой мере зависело от применения в данной постановке казахских национальных музыкальных инструментов, таких как домра и кабыз, которые дали особый эффект присутствия. По-прежнему использовались разговорные диалоги, но усилилась роль оркестра при исполнении вокальных партий. Солистами применялся особый способ дыхания, заимствованный из народного пения, что помогало лучше раскрыть черты национального характера персонажей.

В этот период в опере также наблюдаются попытки синтеза двух стилей пения – национального китайского, и западного, до этого исключавших друг друга. Опера Ян Мин, Цзян Чуньян – «Сестра Цзян», имевшая грандиозный успех, прямое доказательство удачной попытки такого синтеза. Произведения сохраняли композицию и этнику «Пекинской оперы».

Тем не менее, в дополнение к традиционным простым китайским инструментам использовались музыкальные инструменты западного оркестра, а с введением традиционных музыкальных норм партитура использовала как оркестровые сочинения, так и эпизоды различной значимости, что соответствовало западному стилю.

Однако после десятилетия социальных катаклизмов он возобновился в новых условиях. С началом «политики реформ и открытости» Китай стал осваивать достижения мировой культуры, а идеологические разногласия перестали оказывать существенное влияние на этот процесс. Ведущие деятели искусств смогли включиться в процесс международного культурного обмена, познакомиться с выдающимися образцами мировой культуры и представить свои произведения за рубежом. Именно эти тенденции стали характерной чертой третьего этапа развития китайской оперы, который начался в конце 70-х годов и длится по сегодняшний день.

Изначально сочетание музыки и сценического действия не было жанрово определенным. Как и в ряде европейских стран XVIII века оно не регулировалось оперным законом музыкально-драматургического единства, в каждом случае определялось автором.

Развитие оперной культуры Китая протекает уже в новых условиях жизни общества – условиях демократизации и открытости миру, вне зависимости от идеологических и социально-политических различий разных стран. Деятелям художественной культуры это предоставило широкие возможности приобщения к достижениям мировой культуры.

Возможно, основным вкладом песенной оперы в театральное искусство Китая явилось активизирование начала эпохи преобразований в Пекинской опере Цзинси и иных видах национального театра.

Одним из центральных событий в музыкальном мире Китая в 1981 году стала постановка оперы «Скорбь об усопших» от композиторов Вана Цюаня и Ханья Вэема, посвященная столетию со дня рождения непревзойденного Лу Синя.

Опера «Скорбь об усопших» как произведение нового оперного формата подняла на новый уровень всё современное оперное искусство Китая в 80-х годах XX века.

Пятый и заключительный этап развития оперы в Китае знаменовался поставленной Дун Саньшенем оперы «Любовник», которая явилась своеобразной вершиной музыкальных творений этого периода – начала восьмидесятых годов, когда за основу музыки брались народные мелодии.

В эти годы в Китае и за рубежом работает большое количество музыкантов, которые активно экспериментируют в области сочетания китайской и европейской стилистики. В это же время мир знакомится с китайской оперой.

Выдающимся произведением своего времени считается опера «Степь широкая» (композитор Цзинь Сян, 1987 г.). Это история любви и мести молодого крестьянина Чоу Ху. Особенно запоминающимся в опере стал лейттемный образ «ненависти и мести», своеобразный символ, помогающий почувствовать переживания и эмоции главных действующих лиц. Носителем образа мести выступает хор, который, как и хор античной древнегреческой трагедии, комментирует происходящее на сцене, сочувствует стенаниям и слезам мстителя, выступает интерпретатором мыслей и чувств героя. Оперная постановка «Степь широкая» вызвала бурю эмоций у американской публики, когда вышла на сцене центра исполнительских искусств, в Вашингтонском театре им. Эйзенхауэра в 1992 году [5, с.58].

Это событие не могло не привести к повышению интереса к китайской опере в других странах. Впервые на мировой сцене появилась опера из Китая «Записки сумасшедшего», созданная Го Вэньцзином, премьера которой состоялась в Амстердаме в 1994 году, а в спектакле, помимо ки-

тайских певцов, принимали участие оперные исполнители из Англии, Швеции, Голландии.

В то же время внимание к этим постановкам внутри Китая значительно уступает зарубежному зрительскому интересу. Этот факт ярко обозначил проблему современной китайской оперной культуры – большие группы населения, а также профессионального сообщества, на сегодняшний день не готовы воспринимать произведения такого уровня. Их восприятие, также как и восприятие классического западного репертуара остаётся уделом узкой группы подготовленной аудитории. Для ликвидации этого разрыва сегодня прикладываются значительные усилия.

В период с 1990 по 2000 годы начинают появляться оперные произведения, одновременно с продолжением поиска новейших способов музыкального выражения оперной постановки на музыкальных сценах Китая.

Появились такие незаурядные оперы «Широкие луга» Сюй Чжаньхай, «Гроза» Мо Фань – по одноименной постановке Цао Юя, «Прощай, моя наложница» Сяо Бай, а также «Дочь партии», которая явилась одним из гениальнейших творений в китайской песенной опере. Известные композиторы Янь Су, Ван Сижэнь, Ван Цзудие и Чжан Чжуоя стали родоначальниками этой оперы.

Музыкальные партии к данной опере используют мелодику и ритмы старинных драматических китайских спектаклей, так же как и их структуру, хоровое исполнение, сольные партии и исполнения дуэтом, чем показывают положительное влияние внедрения в китайскую оперу европейских музыкальных тенденций. Такое органичное слияние европейской и китайской оперной музыки стало существенным шагом вперед в музыкально-постановочной деятельности национального театра оперы [7, с. 8].

Из этого следует, что настоящая китайская опера на протяжении нескольких десятков лет с конца XX до начала XXI века стремительно развивалась как область музыкального искусства, при этом сохраняя национальные традиционные особенности, вбирая на протяжении становления и нотки западноевропейской культуры, что в итоге привнесло в оперную драматургию неповторимый колорит.

В новых произведениях уже использовались передовые режиссерские приемы, а актерское исполнение роли отвечало параметрам реализма в театральном действии. Новый для Китая вид музыкального театра представляет собой попытку объединения элементов китайского традиционного и современного западного искусства.

Как видно, опера в Китае прошла большой путь развития. В настоящее время работает поколение композиторов, завоевавших мировое признание. Вместе с тем дальнейшее поступательное развитие жанра осложнено рядом проблем. Обозначился резкий контраст в уровне мастерства оперных композиторов. Причем большие мастера работают и представляют свои произведения, как правило, за рубежом. В самом Китае репертуар оперных

театров в большей своей части состоит из коллективных «песенных опер», в содержательном и стилевом отношении продолжающих традиции 40–60-х годов. Не сформирована массовая аудитория оперного театра, а та, что есть, ориентирована, прежде всего, на «песенную оперу». Преодоление этих противоречий, повышение общего уровня и оперной культуры, и аудитории оперного театра необходимы для поступательного развития современного музыкального театра Китая.

Литература

1. Ван Юй-хэ. История китайской музыки в новое время. Пекин, 1994. – 468 с.
2. Китайский музыкальный словарь. Пекин: Народная музыка, 1992. – 524 с.
3. Ли Гань. Рассказы о китайской опере. – Пекин: Культура и искусства. – 1988. – 665 с.
4. Ли Минди. Основа развития китайской демократической оперы – анализ и новые взгляды на создание оперы «Седая девушка». Цэтян: Трибуна для всех, 2005. Вып. – 121 с.
5. Лю Цзинь. Оперная культура современного Китая: проблема подготовки исполнительских кадров. – Санкт-Петербург: Астерион, 2010. – 173 с.
6. Ху Шипин. Национальная опера, рожденная под грохот пушек (об историческом месте и художественных достижениях оперы «Седая девушка») // Отмечая 54 годовщину выступления Мао Цзедуна в Янгане: Сб. ст. – Аньхуан: Аньхуанская новая опера, 1996. – С. 67–70.
7. Цзюй Цихун. Китайская музыка в XX веке. Цихун Цзюй. – Циндао: Изд-во Циндао, 1992. – 258 с.
8. [Электронный ресурс] Горский еврей – основоположник современной китайской музыки URL: https://stmegi.com/posts/10234/gorskiy_evrey_osnovopolozhnik_sovremennoy_kitayskoy_muzyki__587/ дата доступа: 25.04.2018

THE BIRTH OF OPERA IN CHINA: PERIODIZATION OF THE PROCESS, STYLE FEATURES

Zhao Meng

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

The article presents the formation and periodization of the development of the Opera genre in China, highlights the features of its national identity, summarizes the significant problems of the life of the Opera house of the present time. The materials for the article were historical information revealing the process of development of Chinese operas. Disclosed and marked peculiarities of style that is consistent with one or another epoch of the art of Opera in China. The chronological system shows the influence of both external cultural and internal political factors on the process of emergence of a harmonious system of musical style. In addition, some features of the development of vocal education in China are indicated. The relevance of the study is due to the popularity of the Opera genre at the present stage of development of the national culture of China, while in Russian-language scientific works, the aspects of the development of Chinese Opera are not always fully disclosed. The article assesses the influence of European musical art, elements of Western style, which penetrated into the Chinese Opera and its positive impact on the development of Opera and Chinese culture. Undoubtedly, the practical significance of this article, which can serve as an

object for the study of Chinese music history for a wide range of students, both secondary and higher education institutions.

Keywords: China, traditional musical drama, traditional vocal, opera, western opera, style features, bel canto, periodization, development, education.

References

1. Wang Yuhe. The history of Chinese music in modern times. Beijing, 1994. – 468 c.
2. Chinese music dictionary. Beijing: people's music, 1992. – 524 p.
3. Lee Gan. Stories about Chinese Opera. – Beijing: Culture and art. – 1988. – 665 p.
4. Lee Mindy. The basis for the development of the Chinese democratic Opera – analysis and new views on the creation of the Opera “Gray girl”. Catan: a Tribune for all, 2005. Vol. 121 p.
5. Liu Jin. Opera culture of modern China: the problem of Executive training. – St. Petersburg: Asterion, 2010.-173 C.
6. Hu Shiping. National Opera, born under the roar of cannon (the historical location and artistic achievements of the Opera “white-haired girl”) // 54 Noting the anniversary of Mao Zedong in Yan'an: Sat. article – Angwan: Angarskaya new Opera, 1996. – P. 67–70.
7. Jui Qihong. Chinese music in the twentieth century. Qihong Jui. – Qingdao: Qingdao Publishing house, 1992. – 258 p.
8. [Electronic resource] Euro horse-founder of modern cities music.URL: https://stnegi.com/posts/10234/gorskiy_evrey_osnovopolozhnik_sovremennoy_kitayskoy_muzyki__587 / access date: 25.04.2018

Экспериментальный подход в обучении английскому для увеличения вовлеченности изучающих английский язык: драма

Липина Анна Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ
ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской
Федерации»
E-mail: lipina-aa@ranepa.ru

Рассматриваемая тема посвящена обучению английскому языку через драму. Причины выбора данного подхода разнообразны. Первая причина связана с личным убеждением и практикой преподавания, что учащиеся лучше усваивают и воспринимают новую информацию и знания, если они погружены в ситуацию, в которой испытывают положительные эмоции [1]. Кроме того, доказано, что пребывание в дружеской обстановке может помочь учащимся стать более устойчивыми к языковым неудачам и улучшить общее отношение к изучению языка [3].

Во-вторых, важно экспериментировать с этим подходом, так как он представлен не только разыгрыванием сценариев по ролям в качестве отработки различных коммуникативных навыков.

Со стороны студентов данный подход поможет проанализировать языковой эталон, затем применить полученные навыки знания в похожих коммуникативных ситуациях, а после осмыслить, что получилось хорошо, а что пошло не так, и над какими областями следует поработать. После этапа рефлексии, студенты могут усовершенствовать навыки, применяя их на практике на последующих занятиях.

Ключевые слова: драма как образовательный подход, оценка, культурное разнообразие, ролевая игра, профессиональное развитие.

Drama is something that we cannot put separately from our day-to-day life because drama is what is happening around us, what we feel, how we react. All this requires not only the knowledge of “civilized masks” we have to wear on a daily basis, but also how it should be applied in our lives [6]. Even W. Somerset Maugham in his novel ‘Theatre’ repeated Shakespeare’s words that “All the world’s a stage, and all the men and women merely players.” The following quote represents the essence of the question under consideration to its full extent and proves the fact that drama should be integrated into the English language teaching. In this respect drama activities can be as follows: mime, role-play, extended role-play (or improvisation), simulation, communication activities, for instance: different types of dialogues or dramatized story-telling. According to multiple pieces of research, there are a lot of advantages of this approach. McCaslin claims that it helps students forget their context [5], develops the understanding of the concept ‘empathy’, and introduces new social behavioral patterns. Moreover, drama activities develop spatial/visual perception and increase kinesthetic self-awareness. If students are involved in a role-play, then they can even boost their leadership skills and become more willing to take responsibilities [2]. Students lose the fear to make mistakes and foster the newly acquired knowledge of the target language. With the help of the ‘drama’ approach, students can easily master 4 skills.

Drama frees the students from time and place and makes it possible to ‘walk in the shoes’ of another [5]. Therefore, it is a great opportunity to develop empathy and build social awareness. Drama is dynamic in nature; it recycles new vocabulary constantly and appeals to different bits of intelligence, including visual/spatial and bodily/kinaesthetic intelligence. The learners show empathy, take turns, make decisions and work in a team. It encourages taking responsibility and leadership roles [2]. It also improves their self-confidence in learning the target language in the classroom activities [6]. In classrooms, where the teachers do not create a repressive atmosphere, the learners feel that they are respected and valued and that they can contribute to the whole. ‘Drama demands enthusiasm not only for the lesson but also for the students.

And this, in turn, depends on the formation of a relationship of mutual trust in which neither teacher nor student feels ‘at risk’, but they willingly change roles and status to achieve the aims of the lesson” [6].

Therefore, it is a great opportunity to develop empathy and build social awareness.

Procedure and techniques

The procedures of drama approach implementation may vary because a lot depends on the stage of the lesson, the aim, and the length of the activity. The only thing that cannot be argued is that drama implementation should always be carefully planned, properly controlled, and timed accordingly. There are certain prerequisites in order to achieve success using this approach. Firstly, a teacher should be enthusiastic to show students that 'this is a safe area' for them. Secondly, a teacher must understand what he/she wants to achieve by using this approach and why he is doing it, for example: it is relevant to the course, it will increase students' language awareness, it will increase students' extrinsic motivation, etc. Thirdly, students should be ready to cooperate and have friendly relationships with each other. The classroom itself should be appealing and pleasant for studies [4]. Last but not least, at the beginning of the lesson, students should be morally and physically prepared to step out of their comfort zone by doing specific warm-up activities. At the end of the lesson, a teacher needs to evaluate the success of the chosen drama activity either by looking at the outcome of the lesson or by asking students to fill in the questionnaire.

Let us look at typical stages of a lesson where this approach can take place:

- **warm-up activities or 'ice-breakers'**. The aim of these activities is to relax students, to establish a friendly atmosphere. For example, to present yourself in a memorable way by saying your name and an adjective that can describe you. The first letter of an adjective should be the same as the first letter of your name.
- **presentation stage**. New target language could be presented in a dramatized video or listening passage.
- **practice stage**. After new lexis has been introduced, a student may work in pairs or in groups doing role-play exercises being controlled by the teacher.
- **free stage**. At this stage, students may work on their speaking fluency by using new linguistic knowledge in new communicative situations. Here students can freely experiment with the language.

Alternatively, an entire lesson can be devoted to teaching communication skills through drama or even several lessons can be dedicated to a drama project. Students may get a script of a play, get their roles, and by the end of several weeks present this project to the audience.

Material

As far as material is concerned, the abundance of alternatives is tremendous. For weak students teachers can prepare in-house graded materials, for advanced students authentic materials can be easily used, for example, plays, poems, or other literary masterpiece. Also, communicative situations can be taken from all life situations.

Teaching Context and Learners

During the experimental week, a dramatization teaching approach was chosen because as it has been already written earlier it fully corresponds to one of my teaching beliefs. It is by no means certain that if you get positive emotions during a lesson, language acquisition will be more efficient. Secondly, the class that I am teaching is pre-advanced. It means that they have an extensive English language learning experience and it can be hard to surprise them with new teaching approaches. That is why the dramatization method could be that approach that can not only bring positive emotions but also improve students' language skills. Thirdly, the class is multicultural, and no matter what language level you have your L1 and culture will have a great influence on the English language. What is more, through interaction and collaboration at the preparation stage students may notice how intonation, sentence stress, and pauses can change the meaning of utterances and how it can influence comprehension. The preparation stage will also increase learners' automaticity level as they are going to learn keys script chunks and simultaneously drill sentences stresses. Moreover, students will be exposed to an extended amount of listening and responding.

Talking about learners it should be mentioned that cultural diversity within the class may create certain challenges that will be an advantage for them. For example, representatives of Asian culture during the dramatization stage will struggle with their non-verbal means of communication (they will be closed), during conversations they may avoid direct eye contact, they are going to speak quietly and smile no matter what kind of feelings they have to present. If during the lesson they manage to notice the cultural difference, it will be their first attempt to improve it.

Post-Lesson Evaluation: Experiment Evaluation

In general, looking at the questionnaire results it could be assumed that the overall students' impression towards the drama approach is positive. Firstly, a lot of students noted how interactive and practical the lesson was. During the warm-up activity, students managed to cooperate with almost all group members.

As far as different stages of the lesson are concerned, the students emphasized the dramatization of the script itself as the one they liked most of all. This part of the lesson seemed to be both rewarding and challenging at the same time. The students pointed out the following positive sides of this activity:

- they learned new lexis;
- they used newly acquired vocabulary while preparing for the dramatization stage as well as during the acting stage transferring it from a passive memory to an active one;
- students used a new way of working with a text (they focused on key chunks and the rest of the script was rephrased);
- this stage of the lesson was intensive because students were limited in time, they had to learn some

parts of the script by heart (a comment from stronger students);

- when students forgot their words, they had to act spontaneously;
 - during the preparation stage students helped each other by correcting mistakes;
 - students worked on their emotions (it is particularly hard for Asian students);
- Talking about weaknesses of this stage, they are:
- for some students the preparation time was not enough (a comment from weaker students);
 - some of the students found it difficult to remember the script.

Finally, the aim of the lesson was achieved, because, in the end, the students understood what areas they should work on. They are:

- speaking fluency;
- intonation (to make the speech more expressive);
- pronunciation.

Post-Lesson Evaluation: Action Plan for Future Professional Development

Teachers who mainly use role-plays and do not pay enough attention to larger scripts taken from different literature works, for example, plays, should look into the concept of drama. Students' feedback and their reflection on the experimental lessons prove that the drama approach in teaching English should be implemented at all levels. Through dramatization, students may learn how to express their emotions verbally, improve their vocabulary knowledge, how to paraphrase ideas successfully, how to build communication, etc. This approach can be adjusted to any communicative situation. In order to achieve better results, prior to the dramatization stage, sufficient time should be allocated to vocabulary work. This point was mentioned by some of the students in their feedback. Moreover, extra discussions dedicated to the characters should take place. Also, additional meanings should be extracted from the script lines.

This approach would work well for Russian students who have problems with intonational patterns. Apart from that, through the dramatization approach students may develop their presentational and ad-libbing skills, which are in great demand now.

AN EXPERIMENTAL APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO INCREASE ENGLISH LANGUAGE LEARNER ENGAGEMENT: DRAMA

Lipina A.A.

Russian Academy of National Economy and Public Administration

The topic under consideration is dedicated to teaching English through drama. The reasons for the selection of this approach are manifold. The initial reason deals with my personal belief and teaching practice that students learn and perceive new information and knowledge better if they are immersed in a situation where they experience positive emotions [1]. Additionally, it is a proven fact that being in a friendly environment can help learners become more resilient to linguistic failures and improve the overall attitude towards language studying [3].

Secondly, experimenting with this approach by extending the understanding of what it is like to teach English through drama is essential because it typically boils down to role-play as a free practice to the specific skill that was the aim of the lesson.

Looking at this approach from the students' side, it can be said that they can also learn how to behave linguistically in different life situations and after reflect what worked out well and what went wrong and what areas should be worked on. After the reflection stage students may improve their weak areas, and put it into practice in consecutive lessons.

Keywords: drama approach, evaluation, cultural diversity, role-play, professional development.

References

1. Ashby FG, Isen AM, Turken AU. 1999. A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*. 106:529–550.
2. Boudreault, C. 2010. The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*. Available: <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>.
3. Folkman S, Moskowitz JT, 2000. Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*. 55:647–654.
4. Maley, A., Duff, A. 1990. *Drama techniques in language learning*. CUP
5. McCaslin, N. 1996. *Creative drama in the classroom and beyond*. Pearson.
6. Wessels, C., 1987. *Drama. Resource books for teachers*. Oxford English

Многоканальность и мультикодовость как отличительные особенности аудиовизуального перевода

Юрченко Екатерина Дмитриевна,

независимый исследователь, Тихоокеанский государственный университет

E-mail: katerina-yurchenko@mail.ru

В настоящее время в мире большинство аудиовизуальных материалов производятся и поставляются на английском языке. На протяжении нескольких десятилетий среди российских зрителей неуклонно растет популярность произведений зарубежного кинематографа, а развитие информационно-коммуникационных технологий обеспечивает доступность аудиовизуальной продукции для массового реципиента, что обуславливает рост спроса на услуги по переводу импортируемой продукции. В данной статье рассмотрены подходы зарубежных и отечественных лингвистов к определению понятия «аудиовизуальный перевод». Рассмотрены каналы передачи информации и коды аудиовизуального текста, сочетание которых формируют систему потока данных и определяют особенности аудиовизуального перевода, которые необходимо учитывать переводчику, так как специфика использования различных систем данных может накладывать определенные ограничения на его деятельность, также описанные в статье.

Ключевые слова. перевод, аудиовизуальный перевод, аудиовизуальный текст, многоканальная коммуникация, многокодовый текст, семиотические коды.

Начавшееся еще в конце XX века активное развитие современных информационно-коммуникационных технологий способствовало колоссальному росту производства аудиовизуальной продукции в мире. Популяризация кабельного телевидения среди массового потребителя привела к развитию торговли аудиовизуальной продукцией между ведущими мировыми производителями телевизионных фильмов, сериалов и программ, обуславливая таким образом необходимость перевода и адаптации аудиовизуального произведения на разные языки [9].

Массовизация интернета в начале XXI века дала толчок развитию и созданию веб-сервисов и платформ, позволяющих пользователям создавать и распространять аудиовизуальный контент. Появление видеохостингов, стриминговых сервисов, интернет-телевидения на основе потокового мультимедиа привело не только к увеличению числа потребителей аудиовизуальной продукции, но и способствовало значительному росту объема аудиовизуальных материалов, производимых разными странами на разных языках. Лидером на международном рынке аудиовизуального контента на протяжении нескольких лет являются США, на долю которых приходится 70% от общей выручки крупнейших мировых участников рынка (по данным Европейской аудиовизуальной обсерватории 2019–2020 года). Кроме того, крупнейшими стриминговыми сервисам, вышедшими на международный уровень, также являются американские компании, такие как Netflix, Amazon Prime Video, Disney +, HBO Max.

Лидерство американских компаний на общемировом медиарынке влияет на предпочтения российских зрителей, что способствует неуклонному росту популярности произведений зарубежного кинематографа. В период с 2001 по 2016 года объем демонстрируемых аудиовизуальных материалов, созданных европейскими и американскими производителями, увеличился в 65 раз [3]. Все вышеперечисленные факторы обуславливают необходимость изучения особенностей аудиовизуального произведения и специфики аудиовизуального перевода.

Несмотря на то, что профессиональная практика аудиовизуального перевода восходит к истокам кинематографа, до недавнего времени эта отрасль переводоведения оставалась неизученной. Только с конца XX века аудиовизуальный перевод получил академическое признание и стал объектом систематических исследований в переводоведении, что было связано с неуклонным ростом количества произведений экранной культуры, а также с выделением аудио-медиа типа текста.

Термин «аудиовизуальный перевод» («audiovisual translation») возник в конце XX века, когда объектами исследований переводчиков оказались ТВ

программы и продукты, тиражируемые с помощью видеокассет [16].

Американский лингвист и переводчик Мойра Ингиллери определяет аудиовизуальный перевод как «раздел переводоведения, занимающийся вопросами языкового переноса мультимодальных и мультимедийных текстов на другой язык и/или культуру», обозначая, что создание и интерпретация аудиовизуальных материалов зависит от использования семиотических модусов, основными из которых являются естественный язык, изображение, музыка, цвет и перспектива. Использование различных средств синхронизированной передачи семиотических модусов обуславливает мультимедийность таких текстов [15]. Таким образом, в контексте аудиовизуального перевода понятия «мультимодальность» и «мультимедийность» не являются самостоятельными, а служат для описания специфического характера перевода.

Британский лингвист Делия Кьяро определяет аудиовизуальный перевод как «перевод вербальных компонентов, содержащихся в аудиовизуальном произведении», при этом основным составляющим такого произведения является видеоряд [12], обуславливающий специфику такого вида перевода: переводимая информация в аудиовизуальном произведении предоставляется по двум каналам связи, которые одновременно передают кодифицированные значения, используя различные знаковые системы: через акустический канал при помощи звуковых колебаний передаются и принимаются слова, паралингвистическая информация, звуковое сопровождение и спецэффекты; и через визуальный канал при помощи световых волн передаются и принимаются изображения, цвета, движения, надписи с языковыми знаками, и так далее. [11].

В отечественной практике А.В. Козуляев также указывает на полисемантическую природу аудиовизуального текста, так как реципиенты, обрабатывая информацию сразу на нескольких уровнях декодирования, являются одновременно зрителями, слушателями, и читателями. Кроме того, аудиовизуальный перевод требует знания различных стратегий семантического анализа и семантического синтеза, учитывающих суть и объемы информации, поступающей по параллельным каналам восприятия [3].

Е.Д. Маленова определяет аудиовизуальный перевод как «процесс декодирования и передачи средствами языка перевода вербального компонента полисемиотического единства аудиовизуаль-

ного произведения, в результате которого создается новый вербальный компонент этого единства, пригодный к дальнейшей обработке с учетом общего контекста произведения, ожидаемой реакции потребителя контента и функциональных ограничений, накладываемых каждым отдельным видом дальнейшей обработки» [5]. В данном определении учитывается полисемиотичность аудиовизуальной продукции, а также специфика влияния на перевод различных семиотических систем, прочно связанных с текстовой составляющей фильма.

Приведенные выше определения зарубежных и отечественных исследователей аудиовизуального перевода позволяют выделить такие особенности данного вида перевода как многоканальность и многоаспектность кода переводимого объекта.

Многоканальность аудиовизуального произведения отражается в параллельной передаче по акустическому каналу и визуальному каналу информации, закодированной с помощью вербальных и невербальных кодов. Сочетание кодов и каналов формируют систему потоков данных.

Дирк Делабастиа выделяет четыре системы потоков данных, которые определяют аудиовизуальный текст и создают его семиотическую структуру [14] (табл. 1).

Таблица 1

	Сочетание каналов передачи			
	акустико-вербальный	акустико-невербальный	визуально-невербальный	визуально-вербальный
Объекты передачи (сочетание кодов)	диалоги, монологи, песни, дубляж	музыкальное сопровождение, звуковые эффекты, шумы	изображения, фотографии, жесты	вставки, баннеры, письма, сообщения на экранах компьютеров, газетные заголовки

Испанский лингвист и исследователь аудиовизуального перевода Патрик Забалбескоа в своем исследовании описывает различные комбинации вербальных и невербальных элементов с акустическим и визуальным каналами. Подробно рассмотрим коммуникативные комбинации в аудиовизуальном произведении и их примеры в таблице 2.

Таблица 2. Матрица коммуникативных комбинаций в аудиовизуальном произведении

Каналы / Коды	Только акустический	Больше акустический	Акустический и визуальный	Больше визуальный	Только визуальный
Только вербальные	Воспроизведение устной речи без визуального контакта (<i>закадровый голос, радиосообщение</i>), а также отсутствие невербальных звуковых сигналов (<i>повышенный тон речи, изменения интонации</i>).	Использование при воспроизведении устного сообщения паралингвистической кинесики (<i>мимика, язык тела, жесты</i>), а также некоторых письменных средств (<i>плакаты, значки</i>).	Одновременная демонстрация на экране и озвучивание текста (перформативный акт зачитывания <i>сообщений, документов, писем</i> , которые должны быть как услышаны, так и увидены).	Внешнее озвучивание графического текста. (Осуществление коммуникации преимущественно в группе).	Субвокализация сообщения, редактирование и форматирование которого при переводе невозможно.

Каналы / Коды	Только акустический	Больше акустический	Акустический и визуальный	Больше визуальный	Только визуальный
Больше вербальные	Воспроизведение устной речи вместе со специальными звуковыми и шумовыми эффектами (<i>кашель, крик</i>), для большего воздействия на реципиента во время повествования (<i>особенно в аудиокнигах</i>).	Передача устной речи параллельно с демонстрацией некоторых визуальных приемов и средств, которые несут в себе дополнительную информацию (<i>инфографика в телевизионных новостях и т.д.</i>).	Частичная передача устного сообщения с помощью визуального канала (субтитрование аудиовизуальных продуктов).	Демонстрация визуальных средств (<i>сводки, таблицы и т.д.</i>), при которой звук или устная речь является фоном.	Передача информации при помощи вербального кода в печатной продукции.
Вербальные и невербальные	Трансляция радиопередач с классическими произведениями или музыкальными постановками, в которых вербальная часть сообщения (<i>комментарии радиоведущих перед началом и после окончания музыкального произведения</i>) отдельна от невербальной части произведения.	Трансляция фильмов, в которых саундтрек и другие звуковые эффекты являются основополагающим элементом, а видеоряд сопровождает или объясняет музыкальное оформление (<i>телевизионные арии, оперные спектакли</i>).	Передача вербальных и невербальных кодов художественного игрового кино.	Печатные издания, оснащенные специальными устройствами для воспроизведения звуковых эффектов (звуковыми модулями).	Печатные издания, сочетающие в себе иллюстрации, которые являются неотъемлемой частью повествования, и текст.
Больше невербальные	Воспроизведение музыкальных композиций, сопровождаемых вступительным комментарием на радиостанциях.	Передача музыкальных видеоклипов, в которых текст песни и визуальная составляющая несут особой важности (<i>видеоклипов в жанре рок, металл и т.д.</i>).	Трансляция видеоклипов популярной музыки, в которых акустические и визуальные составляющие одинаково сбалансированы при этом лексическая составляющая может не представлять особой важности (<i>музыкальные видеоклипы, клипы для караоке и т.д.</i>).	Передача видеороликов, в которых первоначально визуальные эффекты, в то время как звуковая составляющая видео почти не передается, за исключением шумовых эффектов (<i>съемка скрытой камеры</i>).	Трансляция немого кино с интертитрами без звукового сопровождения.
Только невербальные	Передача музыкальных композиций без слов и различных звуковых сигналов (<i>искл. Азбука Морзе, которая представляет собой гибриды из не устных и не письменных сигналов, заменяющих вербальные знаки</i>).	Трансляция концерта классической музыки, главным элементом которого являются непосредственно музыкальные произведения, а не их исполнители.	Современные произведения немого кинематографа, в которых используются звуковые и шумовые эффекты. (<i>немое кино XXI века «Артист», 2011 года</i>).	Трансляция видеороликов, главным элементом которых является визуальный ряд, а звуковые эффекты могут интегрироваться фоном (<i>«Fashion TV», видеоролики, показывающие природные явления, и т.д.</i>).	Передача информации, закодированной исключительно невербальными кодами (<i>дорожными знаками, пантомимой, фотографиями</i>), а также формальными языками (<i>математические, физические формулы, языки программирования</i>).

Необходимо отметить, что в большинстве современных аудиовизуальных произведений обязательно присутствуют как звуковые эффекты, так и визуальные компоненты, поэтому передача информации только по акустическому или только по визуальному каналу практически невозможна [19].

В связи с тем, что переводчик работает с четырьмя потоками данных при переводе аудиовизуального текста, долгое время многие отече-

ственные исследователи занимали лингвоцентрическую/текстоцентрическую позицию, считая, что аудиовизуальный перевод является не столько переводом, сколько некой межъязыковой адаптацией. Однако в настоящее время наметился отход от лингвоцентризма в отношении аудиовизуального перевода. А.П. Чужакин и П.Р. Палажченко отмечают, что «при работе над фильмом на первое место выходит экстралингвистический контекст, то есть видеоряд, который во многом облегчает

работу, способствуя более адекватному переводу» [7]. И.С. Алексеева добавляет, что текст и изображение несут равный объем информации, и совместить эти ряды нужно так, чтобы добиться того же эффекта, который создает подлинник [1], [4].

На **мультикодовую структуру аудиовизуального произведения** одним из первых указал бельгийский лингвист и исследователь аудиовизуального перевода Дирк Делабастиа. В своих трудах он выделяет следующие основные коды.

а) Вербальный код, который является совокупностью различных лингвистических и паралингвистических подкодов (географических, временных, стилистических, социальных и т.д. языковых диалектов).

б) Литературно-театральный код содержит в себе литературные жанры, мотивы, нарративные стратегии и приемы аргументации, а также правила построения сюжета и моделей диалогов.

в) Проксематический, кинесический, вестиментарный, моральный коды, код вежливости и код грима позволяют понять и оценить невербальное поведение персонажей.

г) Кинематографический код отражает правила и условности кинематографа, его техники, жанры и т.д.

Вышеперечисленные коды комбинируются различными способами и тем самым создают семиотическое пространство фильма как «макрознака». Информация, зашифрованная средствами кодов, передается зрителю посредством различных каналов [14].

Испанский лингвист переводчик Фредерик Чауме в попытке создать интегрированную модель анализа кодов кинематографического языка, сочетает исследования в области переводоведения и кинематографии, и определяет десять кодов, относящихся к акустическому и визуальному каналам.

Нижеперечисленные четыре кода Ф. Чауме относит к *акустическому каналу*.

1. **Лингвистический код** аудиовизуального произведения, включающий в себя диегетические (внутрикадровые, принадлежащие миру киноперсонажей) и недиегетические (закадровые, предназначенные для кинозрителя как стороннего наблюдателя) элементы. [10].

Р.А. Матасов в своем исследовании осуществляет структурный анализ лингвистической системы аудиовизуального текста с позиции диегезиса, представляя устную и письменную системы диегетическими и недиегетическими элементами, подлежащими переводу в разном объеме в зависимости от их места и роли в конкретном кинофильме. Элементы лингвистического кода аудиовизуального текста представлены в следующей таблице в порядке убывания их значимости в развертывании киноповествования [6] (табл. 3).

Главная особенность лингвистического кода в аудиовизуальных текстах заключается в том, что в большинстве произведений заранее подготовленный стилизованный текст, созданный коллек-

тивным автором, должен казаться устным и спонтанным. Таким образом, переводчик аудиовизуальной продукции должен сохранить баланс между смысловым содержанием прописанного текста и его естественной и спонтанной устной реализацией.

Таблица 3. Структура лингвистической системы аудиовизуального текста

Диегетические элементы	Недиегетические элементы
Речь персонажей (кинодиалог)	Закадровая речь (закадровый комментарий)
Письменные тексты в виде надписей, текстовых вывесок, являющихся частью мира киногероев.	Письменные тексты, представляющую дополнительную информацию реципиенту (начальные и конечные титры, пояснительные титры и т.д.)
Песни, исполняемые персонажами (вписанные в сценарий).	Песни как элемент монтажа (саундтреки).

Ф. Чауме подчеркивает, что устному разговорному языковому регистру присущи характерные черты (обильное использование междометий, спонтанного лексического творчества, интертекстуальности, клише, стереотипных формул, социального и профессионального сленга, топикализация), придающие тексту правдоподобие и живость [10].

2. **Паралингвистический код** отдельно отражен в монтажных листах, который предоставляют переводчикам при работе с аудиовизуальным произведением. При синхронизации диалогов, специалисты оперируют рядом символов (смех – (R), паралингвистические знаки (дифференциаторы, альтернаты) – (G), тишина, молчание и паузы – (L)), использующихся для достижения соглашений между непосредственно переводчиками, помощниками и редакторами синхронизации. Кроме того, ортотипографические элементы (точка, многоточие, подзаголовки, использование прописных букв), отражающие паралингвистические знаки (молчание, паузы, громкость голоса), используются в субтитрах [10].

3. **Музыкальный код и код звуковых спецэффектов** в игровом кино часто выступают в качестве «знаков препинания» в повествовании, разделяя сцены и, как правило, не переводятся. Исключением являются мультипликационные фильмы и мюзиклы, так как в произведениях данных жанров песни играют важную роль, раскрывающую сюжетную линию или характер персонажа. В случае необходимости перевода песен в аудиовизуальных произведениях текст песни подвергается переводческой адаптации, которая должна соответствовать как музыкальному ритму, так и четырем поэтическим ритмам классической риторики, то есть количеству слогов, акцентному распределению, тону и рифме.

4. **Код звуковой аранжировки** в аудиовизуальных текстах является как диегетическим элемен-

том, так и недиегетическим элементом. В аудиовизуальном произведении также важную роль может играть наличие источника звука. В случае, если звук воспроизводится непосредственно на экране, при этом зрителю виден источник звука, переводчик отражает данную информацию в тексте перевода, используя символ (*ON*). Когда звук проигрывается вне кадра, и источник его происхождения не отражен переводчик использует символ (*OFF*). Кроме того, особенность аудиовизуального перевода заключается в том, что переведенные экранные диалоги должны быть артикуляционно синхронизированы с диалогами экранных персонажей, в то время как внеэкранные реплики позволяют переводчику реализовывать вольные решения проблем перевода [10].

Следующие шесть кодов относятся к *визуальному каналу*.

1. *Иконографический код* является наиболее семантически содержательным кодом, передаваемым по визуальному каналу. Главная задача переводчика при передаче текста с иконографическим кодом заключается в осуществлении согласованного с изображением перевода за счет добавления в перевод лингвистического обозначения, связанного со знаком на экране или ссылающегося на него [8].
2. *Фотографический код*, преднамеренно используемой в аудиовизуальном произведении, может означать переход внутри произведения от реального мира к воображаемому или от прошлого к настоящему и т.д. Данные особенности произведения необходимо учитывать при переводе, так как они влияют на синхронизацию текста и видеоряда. Кроме того, в кинематографе часто прибегают к использованию определенного цвета для передачи культурных особенностей, настроения, героев, придания тона повествованию. Данные факторы также могут непосредственно влиять на перевод и межкультурную адаптацию, так как цвет, имеющий определенные ассоциации в одной культуре, может не иметь тех же ассоциаций в другой или иметь противоположное значение (например, белый цвет в азиатской культуре символизирует траур). В таких ситуациях переводчики при субтитровании применяют различные ортотипографические элементы [13].
3. *Код кинематографического плана* тесно связан с особенностями построения кадра. Особенно важную роль данный код играет при дублировании, так как при обработке крупных планов, переводчик обязан подобрать такой вариант перевода, который будет соответствовать артикуляции персонажа на экране. Процесс синхронизации артикуляции в дублировании называется «укладка текста». В процессе укладки текста переводчик может заменять отдельные слова и реплики близкими по смыслу, добиваясь наиболее точного артикуляционного совпадения с изображением на экране, так как пере-

водчик должен создать впечатление правдоподобия, вписывая открытые гласные и билабиальные согласные в те моменты, когда человек, показанный в кадре крупным планом, широко открывает рот или смыкает губы, чтобы произнести гласную нижнего подъема или билабиальную согласную соответственно [2]. В данных случаях принятие тех или иных переводческих решений обусловлено необходимостью достижения артикуляционной синхронизации. При субтитровании необходимость в фонетической синхронизации отсутствует, однако использование определенного кинематографического плана также может напрямую повлиять на перевод.

4. *Коды мобильности (движения)*, в том числе проксемический, кинетический и артикуляционный коды представляют особый интерес для переводчика. Такие проксемические знаки как расстояние персонажей друг от друга и расстояние между персонажем и камерой имеют важное значение для аудиовизуального переводчика, так как данные параметры могут влиять на процесс дубляжа. В случае, когда персонаж находится вдали от камеры или стоит спиной к камере, переводчику необязательно достигать артикуляционной синхронии и соотносить эквивалентную принадлежность оригинального высказывания с дублированным. Если переводчик сталкивается с полилогом при субтитровании, то расстояние персонажей от камеры является основным критерием выбора реплик, которые необходимо поместить в субтитры. Кинетические знаки имеют особое значение в процессе дубляжа, так как переводчик должен адаптировать перевод к условным значениям кинетических знаков, показанных на экране. Кроме того, при работе с аудиовизуальной продукцией переводчику необходимо синхронизировать текст перевода и исходные реплики по длительности, количеству слогов и артикуляции с целью сохранения реалистичного эффекта. Субтитры должны приблизительно совпадать по длительности и количеству слогов с исходными репликами, но артикуляционной синхронией можно пренебречь. При субтитровании достижение полной временной эквивалентности соблюдается не так строго, как при дубляже [10], [13].
5. *Графический код* в аудиовизуальном тексте представлен письменными языками в виде заголовков, подзаголовков, текстов и субтитров. Наличие в произведении данных элементов непосредственно влияет на перевод, так как в большинстве случаев переводчику необходимо передать их значения в тексте перевода с учетом формальных ограничений.
6. *Визуально-синтаксический код*, обуславливающий понимание взаимосвязи кадров в произведении, а также осознание положения переводимой сцены в развитии сюжета и повествование может помочь переводчику лучше понять

аудиовизуальный текст. Проблемы перевода в рамках определенной сцены решаются путем пересмотра всей сцены, а также просмотра последующих и предыдущих сцен, так как монтаж и расположение сцен в определенном порядке привносит смысл в произведение. Таким образом, переводчик зная какие приемы используются для связи отдельных кадров и сцен в целостное произведение, а также понимая логику повествования и развития сюжетных линий, может выбрать наиболее подходящий вариант перевода для сохранения когезии [10].

Кроме вышеперечисленных кодов ряд исследователей (Х. Готтлиб, З. Петтит, Р.А. Матасов) отдельно выделяют *лингвокультурный код*, необходимость выделения которого обусловлена асимметричной спецификой рынка аудиовизуальной продукции: объем англоязычной продукции, поступающей в прокат в различных странах, значительно превышает объемы контента, создаваемого местными кинематографистами. Таким образом, на первый план выходят проблемы лингвокультурного переноса [17].

На основании вышеизложенной информации можно сделать вывод о том, что ключевыми особенностями аудиовизуального произведения являются многоканальность, то есть передача информации параллельно по акустическому и визуальному каналам, и мультикодовость. Сочетание кодов и каналов формируют систему потоков данных, поэтому переводчику необходимо учитывать согласованность кодов, передающихся по двум каналам.

Акустический и визуальные каналы аудиовизуального произведения взаимозависимы с вербальной составляющей текста, что приводит к ограничениям, регулирующим перевод фильма. В случае аудиовизуального перевода визуальный контекст не только занимает основную часть перцептивного канала реципиента, но и неизменен в исходном тексте, следовательно, переводчик не в состоянии его изменить и в тексте перевода.

Одной из основных особенностей аудиовизуального произведения является его мультикодовость. Можно выделить следующие особенности аудиовизуальных кодов, определяющие и обуславливающие перевод аудиовизуального текста:

- прием по двум каналам: акустический и визуальный;
- существенное присутствие невербальных элементов;
- синхронизация между вербальными и невербальными элементами;
- заранее определенная последовательность кадров, записанный материал.

Особенности аудиовизуального произведения ограничивают возможности переводчика использовать такие трансформации как описательный перевод, введение переводческого комментария, экспликация. Однако кинематографические коды позволяют переводчикам прибегать к опущению малозначительных фрагментов информации,

вольному переводу, а также лексическим заменам и введениям средств компенсации.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие / И.С. Алексеева. – СПб.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Иофис Е.А. Фотокинотехника / Е.А. Иофис. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 447 с.
3. Козуляев А.В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Козуляев. – Москва, 2019. – 228 с.
4. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода / А.В. Козуляев // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 3–24.
5. Маленова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт / Е.Д. Маленова // Коммуникативные исследования. – 2017. – № 2 (12). – С. 32–46.
6. Матасов Р.А. Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Р.А. Матасов. – Москва, 2009. – 23 с.
7. Чужакин А.П. Мир перевода-1: introduction to interpreting XXI / А.П. Чужакин, П.Р. Палажченко. – Москва: Р. Валент, 2004. – 223 с.
8. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко. – СПб.: Symposium, 2006. – 538 с.
9. Aveyard K. New Patterns in Global Television Formats. / K. Aveyard. – Bristol: Intellect, 2016. – 345 p.
10. Chaume F. Film studies and translation studies: two disciplines at stake in audiovisual translation / F. Chaume // Meta. – 2004. – № 49 (1). – P. 12–24.
11. Chaume F. The turn of audiovisual translation: new audiences and new technologies / F. Chaume // Translation Spaces. – 2013. – Vol. 2. – P. 105–123.
12. Chiaro D. Audiovisual Translation / D. Chiaro // The Encyclopedia of Applied Linguistics – 2012. – P. 1050–1060.
13. Cho S. Basic concepts in the theory of audiovisual translation / S. Cho // Hankuk University of Foreign Studies. – 2014. – Vol. 008. – P. 377–396.
14. Delabastita D. Translation and mass-communication: film and TV translation as evidence of cultural dynamics / D. Delabastita // Babel. – 1989. – № 35 (4). – P. 193–218.
15. Inghilleri M. Audiovisual translation / M. Inghilleri // Routledge encyclopedia of translation studies. – 2009. – P. 13–20.
16. Munday J. Introducing translation studies / J. Munday. – New York: Taylor & Francis, 2008. – 236 p.

17. Pettit Z. Connecting cultures: cultural transfer in subtitling and dubbing. / Z. Pettit // *New Trends in Audiovisual Translation*. – 2009. – P. 44–57.
18. Zabalbeascoa P. The Nature of the Audiovisual Text and its Parameters / P. Zabalbeascoa // *The Didactics of Audiovisual Translation*. – 2008. – P. 21–37.

MULTI-CHANNEL AND MULTICODE AS DISTINCTIVE FEATURES OF AUDIOVISUAL TRANSLATION

Yurchenko E.D.

Pacific National University

Nowadays the majority of audiovisual materials are produced and provided in English. For the past few decades, the popularity of foreign cinemas is steadily growing among Russian viewers. The development of information and communication technologies provides accessibility of audiovisual products for the audience. These factors cause an increase in demand for the translation of imported products services. The article examines different approaches to defining the concept of “audiovisual translation” used by Russian and foreign linguists. Different channels of communication and codes used in the audiovisual text are considered. Channels and codes combination form data flow system and determine audiovisual translation features and peculiarities which should be taken into account by the translator, since the specifics of using different data systems may impose certain restrictions on the translator’s activities, which examples also described in the article.

Keywords: Interpretation, audiovisual translation, audiovisual text, multi-channel communication, multicode text, semiotic codes.

References

1. Alekseeva IS Introduction to translation: textbook. manual / I.S. Alekseeva. – SPb.: Academy, 2004. – 352 p.
2. Iofis EA Photocinema / EA Iofis. – M.: Soviet Encyclopedia, 1981. – 447 p.
3. Kozulyaev A.V. An integrative model of teaching audiovisual translation: dis... Cand. ped. Sciences / A.V. Kozulyaev. – Moscow, 2019. – 228 p.
4. Kozulyaev A.V. Teaching dynamically equivalent translation of audiovisual works: the experience of developing and mastering innovative techniques within the framework of the school of audiovisual translation / A.V. Kozulyaev // *Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy*. – 2015. – No. 3 (13). – S. 3–24.
5. Malenova ED Theory and practice of audiovisual translation: domestic and foreign experience / ED Malenova // *Communicative research*. – 2017. – No. 2 (12). – S. 32–46.
6. Matasov RA Translation of cinema / video materials: linguo-cultural and didactic aspects: author. dis... Cand. philol. Sciences / R.A. Matasov. – Moscow, 2009. – 23 p.
7. Chuzhakin A.P. The world of translation-1: introduction to interpreting XXI / A.P. Chuzhakin, P.R. Palazhchenko. – Moscow: R. Valent, 2004. – 223 p.
8. Eco W. Absent structure. Introduction to semiology / U. Eco. – SPb.: Symposium, 2006. – 538 p.
9. Aveyard K. New Patterns in Global Television Formats. / K. Aveyard. – Bristol: Intellect, 2016. – 345 p.
10. Chaume F. Film studies and translation studies: two disciplines at stake in audiovisual translation / F. Chaume // *Meta*. – 2004. – No. 49 (1). – P. 12–24.
11. Chaume F. The turn of audiovisual translation: new audiences and new technologies / F. Chaume // *Translation Spaces*. – 2013. – Vol. 2. – P. 105–123.
12. Chiaro D. Audiovisual Translation / D. Chiaro // *The Encyclopedia of Applied Linguistics* – 2012. – P. 1050–1060.
13. Cho S. Basic concepts in the theory of audiovisual translation / S. Cho // *Hankuk University of Foreign Studies*. – 2014. – Vol. 008. – P. 377–396.
14. Delabastita D. Translation and mass-communication: film and TV translation as evidence of cultural dynamics / D. Delabastita // *Babel*. – 1989. – No. 35 (4). – P. 193–218.
15. Inghilleri M. Audiovisual translation / M. Inghilleri // *Routledge encyclopedia of translation studies*. – 2009. – P. 13–20.
16. Munday J. Introducing translation studies / J. Munday. – New York: Taylor & Francis, 2008. – 236 p.
17. Pettit Z. Connecting cultures: cultural transfer in subtitling and dubbing. / Z. Pettit // *New Trends in Audiovisual Translation*. – 2009. – P. 44–57.
18. Zabalbeascoa P. The Nature of the Audiovisual Text and its Parameters / P. Zabalbeascoa // *The Didactics of Audiovisual Translation*. – 2008. – P. 21–37.

Опека и попечительство над детьми

Чинарян Елена Олеговна,

кандидат юридических наук, доцент, юридический факультет, Российский государственный социальный университет
E-mail: chinarijane@rgsu.net

Васютина Екатерина Сергеевна,

кандидат экономических наук, доцент, экономический факультет, Российский государственный социальный университет
E-mail: vasjutinaes@rgsu.net

Смагин Андрей Андреевич,

преподаватель, колледж, Российский государственный социальный университет
E-mail: SmaginAA@rgsu.net

Чижикова Вера Викторовна,

преподаватель, колледж, Российский государственный социальный университет
E-mail: ChizhikovaVV@rgsu.net

Ильин Виктор Анатольевич,

преподаватель, колледж, Российский государственный социальный университет, аспирант, АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
E-mail: llinVA@rgsu.net

Опека и попечительство над несовершеннолетними детьми – это сложный, комплексный межотраслевой правовой институт, основная цель которого заключается в обеспечении прав и законных интересов несовершеннолетних граждан.

Актуальность исследования обусловлена следующим, в настоящее время установление правовых основ опеки и попечительства над детьми обладает существенной значимостью. Обусловлено это проводимой государственной политикой в сфере установления правовых гарантий для детей. Периодические экономические кризисы, низкий уровень жизни населения, позволяют говорить о необходимости комплексного подхода со стороны государства к реализации гарантий для детей и их обеспечению, а не только декларативному закреплению. Представляется, что современное состояние правового регулирования правовых гарантий для детей, согласно законодательству РФ, правового регулирования вопросов опеки и попечительства над детьми, а также существующих проблем в данной сфере, недостаточно полно исследовалось в научной литературе и нуждается в комплексном изучении.

Опека и попечительство над детьми позволяет реализовать права детей, обеспечить выполнение правовых гарантий со стороны государства, осуществить возможность полноценного развития детей в связи с различными жизненными обстоятельствами. Опека и попечительство над несовершеннолетними детьми – это сложный, комплексный межотраслевой правовой институт, основная цель которого заключается в обеспечении прав и законных интересов несовершеннолетних граждан.

Ключевые слова: право, опека, попечительство, правовые гарантии.

Правовые гарантии на сегодняшний день, обременены принципиальной значимостью для различных субъектов, в том числе и детей, тесно связаны с базовыми правами и законными интересами, а также затрагивает весьма многие отрасли законодательства. Социальная функция государства является чрезвычайно важной и фактически следует из положения целого ряда статей Конституции РФ.

Так, в соответствии с ч. 1 ст. 7 Конституции РФ, Российская Федерация – социальное государство, а в ст. 38 Конституции РФ обозначен объект особой охраны – материнство и детство, семья.

На основании данного принципа, создается целая система социальных гарантий – в семейной сфере, охране материнства и детства, поддержке инвалидов и пенсионном обеспечении, реализации трудовых и жилищных прав, медицинской помощи и многое другое. Все указанные направления находятся в непрерывном взаимодействии и обеспечиваются государственными гарантиями.

Следует принимать во внимание, система существующих правовых гарантий позволяет обеспечить интересы как граждан, организаций и объединений, так и реализовать интересы государства и воплотить в жизнь государственную политику, что достаточно значимо в современных социально-экономических реалиях.

Периодические экономические кризисы, низкий уровень жизни населения, позволяют говорить о необходимости комплексного подхода со стороны государства к реализации гарантий для детей и их обеспечению, а не только декларативному закреплению.

Представляется, что современное состояние правового регулирования правовых гарантий для детей, согласно законодательству РФ, правового регулирования вопросов опеки и попечительства над детьми, а также существующих проблем в данной сфере, недостаточно полно исследовалось в научной литературе и нуждается в комплексном изучении.

Базовым нормативным правовым актом в сфере правовых гарантий для детей, несомненно, выступает Конституция РФ. Далее, нормы о социальных гарантиях продолжают в различных нормативных правовых актах. В связи с обширной правовой базой по рассматриваемому вопросу, в качестве примера правового регулирования социальных гарантий, будет рассмотрено обеспечение прав в сфере защиты детства, ребенка.

Важно отметить и то, что правовое регулирование и реализация прав ребенка не могут затрагивать только одну из сфер жизни общества, они пронизывают все сферы права и различные сферы жизни общества. Для функционирования и действия защиты прав ребенка необходимы различные связи его компонентов, в частности, координация и субординация.

Следует отметить позицию М.Э. Шодоновой, Т.Ф. Даржаевой, Д.С. Шурыгина, которые отмечают следующие элементы в механизме защиты детей:

- правовая основа;
- органы государственной власти;
- органы местного самоуправления.

Защита прав ребенка является одним из наиболее важных направлений деятельности государства, что требует соответствующего правового обеспечения, в том числе и в сфере правового регулирования опеки и попечительства над детьми.

Совершенно справедливо М.В. Федоров указывает на специфику правового регулирования защиты прав ребенка:

- установление четкого, обоснованного механизма в системе регулирования;
- разработанные законодательные инструменты обоснованы с позиции теории и практики;
- формируется конкретная программа, предписания, мероприятия, что позволяет выстроить систему высокой эффективности в правовой регламентации защиты детей.

Система правовых гарантий, действующие по отношению к детям, базируются на комплексе разно отраслевых нормативных правовых актов, обладая, комплексным характером. Конституция РФ (ст. 4) признает общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры РФ в качестве составной части ее правовой системы.

Большим значением обладает Конвенции о правах ребенка, нормы которой продолжают в Конституции РФ и отраслевом законодательстве. В таком контексте, система правовых гарантий в обеспечении прав детей, находит свое закрепление в отраслевом законодательстве.

Следует выделить основные нормативные правовые акты, действующие в сфере опеки и попечительства над детьми:

- Семейный кодекс РФ (далее – СК РФ);
- Гражданский кодекс РФ (ч. 1) (далее – ГК РФ);
- ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;
- ФЗ «Об опеке и попечительстве» и др.

Перечисленные акты и ряд других, являются основой государственных гарантий прав ребенка, затрагивают социальную сферу и вопросы установления опеки и попечительства над детьми. Кроме того, вопросы правовых гарантий отражены в многочисленных позициях, изложенных в специальной литературе.

Таким образом, законодательство об опеке и попечительстве детей включает в себя систему

законов и подзаконных актов, а также региональное законодательство. Недопустимо появлению противоречий в правовой базе различного уровня. Как правило, при проявлении правовых коллизий, используются нормы нормативно-правового акта, обладающего большей юридической силой.

Согласно положениям ст. 31 ГК РФ, следует отметить характерные особенности опеки и попечительства над несовершеннолетними детьми (не достигшими возраста 18 лет):

- установление данных мер направлено на защиту прав и интересов, а также в целях воспитания;
- вступление опекунов и попечителей в защиту прав и интересов подопечных происходит в отношениях с любыми лицами без необходимости получения специального полномочия, в т.ч. в судах;
- установление опеки и попечительства происходит, если у несовершеннолетнего отсутствуют родители, усыновители, родители лишены родительских прав по решению суда и иные причины (в т.ч. уклонение родителей от воспитания своих детей).

Соответственно, конкретизация прав и обязанностей опекунов и попечителей находит отражение в структуре СК РФ. В частности, в его структуре выделяется специальная гл. 20 «Опека и попечительство над детьми».

Согласно ст. 145 СК РФ:

- опека и попечительство устанавливается над несовершеннолетними детьми с целью их содержания, воспитания и образования, защиты прав и интересов;
- установление опеки производится над детьми, не достигшими возраста 14 лет, а попечительства над детьми в возрасте от 14 до 18 лет;
- обязателен учет мнения ребенка, с десяти лет требуется согласие ребенка при назначении ему опекуна;
- братья и сестра, согласно общему правилу, не должны передаваться под опеку или попечительство разным лицам (исключение – реализация интересов детей);
- основа устройства ребенка – договор об осуществлении опеки или попечительства, договор о патронатной семье;
- установлены обязанности органа опеки и попечительства в процессе устройства детей.

В структуре СК РФ, также установлен целый ряд основополагающих норм в части реализации опеки и попечительства над детьми:

- требования к опекунам (попечителям) детей (ст. 146);
- права детей, находящихся под опекой (попечительством) (ст. 148);
- права и обязанности опекуна или попечителя ребенка (ст. 148.1).

Очевидно, что в качестве основной цели существования института опеки и попечительства над детьми выступает:

- обеспечение интересов детей в виде обеспечения им надлежащих условий для развития;

- реализация воспитательных мер;
- иные цели.

Формирование опеки и попечительства над детьми имеет достаточно длительный исторический путь и такое положение случайным не является. Становление социальных гарантий имеет многолетнюю историю и датируется еще временами Древней Руси и даже догосударственного этапа. Здесь можно отметить следующие особенности. Еще в древнейших славянских обществах существовали меры поддержки и защиты, в том числе:

- общественно-родовые формы помощи и защиты в рамках рода, семьи, населения;
- хозяйственные формы помощи и взаимопомощи и др.

С течением времени, несомненно, происходило последовательное изменение тех форм, которые обеспечивали различные правовые гарантии. Развитие государства и общества позволяют применять более разнообразные методы и формы. Происходит становление системы государственного управления, появляются первые правовые акты.

Система гарантий, помощи детям, которая сформировалась на дореволюционном этапе, плавно перешла в советский этап развития. Нельзя не отметить, что многие основы по оказанию помощи детям, сформированные в конце дореволюционного периода, были коренным образом пересмотрены в советский период. Обусловлено подобное положение Октябрьской революцией, после которой происходило формирование принципиально нового законодательства.

Так, в 1950 – нач. 1960 гг. также проводилась политика со стороны государства, которая способствовала существенному снижению уровня смертности населения, повышению продолжительности жизни. Несомненно, такой показатель свидетельствовал об успешной социальной политике со стороны государства.

В 1970–1980 гг. также происходило совершенствование социальной политики государства и процессов создания правовых гарантий в различных сферах. Она была направлена на увеличение жизни населения, повышения его качества, важное значение отводилось обеспечению интересов детей и их защите и др.

В общем плане, та система социального обеспечения, которая сложилась к середине 1980-х гг. охватывала широкий круг вопросов и практически все население, все нуждающиеся могли получить установленный минимум социальных гарантий.

В современном понимании, опека и попечительство над несовершеннолетними детьми также позволяют реализовать интересы детей без их направления в государственные организации, в которых осуществляется присмотр над детьми. Фактически, при использовании опеки и попечительства, сохраняется возможность для ребенка жить и воспитываться в семье.

Опека и попечительство над детьми, исходя из особенностей правового регулирования, является сложным, межотраслевым институтом. Об-

условлено это в том числе и сложностью прав и свобод несовершеннолетних как особой категории граждан, нуждающихся в особой охране и защите. Именно сложность межотраслевого регулирования (гражданское, семейное право и др.) обеспечивает надлежащим образом регулирование данного института.

Подводя итоги данного исследования, необходимо отметить, что опека и попечительство над детьми позволяет реализовать права детей, обеспечить выполнение правовых гарантий со стороны государства, осуществить возможность полноценного развития детей в связи с различными жизненными обстоятельствами. Опека и попечительство над несовершеннолетними детьми – это сложный, комплексный межотраслевой правовой институт, основная цель которого заключается в обеспечении прав и законных интересов несовершеннолетних граждан.

Литература

1. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Сборник международных договоров СССР. Выпуск XLVI. 1993.
2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 04.07.2020.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 28.06.2021) // Собрание законодательства РФ. 05.12.1994. № 32. Ст. 3301.
4. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2021) // Собрание законодательства РФ. 01.01.1996. № 1. Ст. 16.
5. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 11.06.2021) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 03.08.1998. № 31. Ст. 3802.
6. Федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об опеке и попечительстве» // Собрание законодательства РФ. 28.04.2008. № 17. Ст. 1755.
7. Шодонова М.Э., Даржаева Т.Ф., Шурыгин Д.С. Методологические подходы к определению эффективности деятельности органов по защите прав детей и применения законодательства в системе защиты прав детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Вестник ВСГУТУ. 2017. № 1 (64). С. 152–157.
8. Федоров М.В. К вопросу о необходимости научно-методического обеспечения правового регулирования вопросов защиты прав ребенка // Вестник Российского университета дружбы народов. 2014. № 4. С. 379–389.

CUSTODY AND GUARDIANSHIP OF CHILDREN

Tchinaryan E.O., Vasiutina E.S., Smagin A.A., Chizhikova V.V., Iljin V.A.
Russian State Social University

Guardianship and custody of minor children is a complex, complex intersectoral legal institution, the main goal of which is to ensure the rights and legitimate interests of minor citizens.

The relevance of the study is due to the following, at present, the establishment of the legal basis for the custody and guardianship of children is of significant importance. This is due to the ongoing state policy in the field of establishing legal guarantees for children. Periodic economic crises, low living standards of the population, suggest the need for an integrated approach on the part of the state to the implementation of guarantees for children and their provision, and not just declarative consolidation. It seems that the current state of legal regulation of legal guarantees for children, according to the legislation of the Russian Federation, the legal regulation of custody and guardianship of children, as well as existing problems in this area, has not been fully investigated in the scientific literature and needs a comprehensive study.

Guardianship and custody of children makes it possible to realize the rights of children, to ensure the implementation of legal guarantees from the state, to realize the possibility of the full development of children in connection with various life circumstances. Guardianship and custody of minor children is a complex, complex intersectoral legal institution, the main purpose of which is to ensure the rights and legitimate interests of minor citizens.

Keywords: law, guardianship, guardianship, legal guarantees.

References

1. Convention on the Rights of the Child (approved by the UN General Assembly on 20.11.1989) (entered into force for the USSR on 15.09.1990) // Collection of international treaties of the USSR. Issue XLVI. 1993.
2. The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on 12.12.1993 with amendments approved during the all-Russian vote on 01.07.2020) // Official Internet portal of legal information <http://www.pravo.gov.ru>, 04.07.2020.
3. The Civil Code of the Russian Federation (part one) dated 30.11.1994 No. 51-FZ (as amended on 28.06.2021) // Collected Legislation of the Russian Federation. 05.12.1994. No. 32. Art. 3301.
4. Family Code of the Russian Federation dated December 29, 1995 No. 223-FZ (as amended on July 2, 2021) // Collected Legislation of the Russian Federation. 01.01.1996. No. 1. Art. 16.
5. Federal Law of July 24, 1998 No. 124-FZ (as amended on June 11, 2021) "On the Basic Guarantees of the Rights of the Child in the Russian Federation" // Collected Legislation of the Russian Federation. 08/03/1998. No. 31. Art. 3802.
6. Federal Law of 24.04.2008 No. 48-FZ (as amended on 30.04.2021) "On guardianship and trusteeship" // Collected Legislation of the Russian Federation. 28.04.2008. No. 17. Art. 1755.
7. Shodonova M.E., Darzhaeva T.F., Shurygin D.S. Methodological approaches to determining the effectiveness of the activities of bodies for the protection of children's rights and the application of legislation in the system of protecting the rights of children in difficult life situations // Vestnik VSGUTU. 2017. No. 1 (64). S. 152–157.
8. Fedorov M.V. On the issue of the need for scientific and methodological support for the legal regulation of the protection of the rights of the child // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. 2014. No. 4. S. 379–389.

Смысложизненные ориентации студентов и их взаимосвязь с ценностями

Ярлова Татьяна Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель научного руководителя МИЭП, доцент кафедры управления инновациями Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России
E-mail: t.yarlovova@odin.mgimo.ru

Калинкина Вероника Владимировна,

соискатель, специалист по учебно-методической работе кафедры управления инновациями Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России
E-mail: v.kalinkina@odin.mgimo.ru

Статья посвящена личностной сфере студенческой молодежи. Описано исследование, в котором рассматривается мотивационно-ценностная ориентация человека, в частности такие понятия как смысложизненные ориентации и значимые ценности. Данные психологические параметры исследуются у студентов высших учебных заведений, проводится сравнение и поиск различий между представителями разных полов и разных этапов обучения (первый и последний курс). Выделены иерархии ценностей в жизни молодых людей. Особое внимание уделяется определению жизненных ценностей, имеющих взаимосвязь с осмысленностью жизни студентов. Используемый метод исследования – психологическое тестирование, математический анализ результатов тестирования. На основе статистических методов обработки данных сделаны выводы о характеристиках ценностной сферы обучающихся в вузах, описано различие ценностей у представителей молодых студентов и студентов выпускного курса. Выбор такой выборки для участия в исследовании обусловлен гипотезой о различии иерархий ценностей и различном характере взаимосвязи с уровнем осмысленности жизни и с возможностью определения смысла жизни у студентов в начале и конце обучения в вузе. Полученные результаты могут быть учтены при индивидуальном подходе к работе со студенческой молодежью.

Ключевые слова: мотивационно-ценностная сфера, значимые ценности, смысложизненные ориентации, осмысленность жизни, студенты.

Современный порядок жизни называют новым термином – VUCA- мир. Эта аббревиатура означает: нестабильность, высокий темп перемен (volatility), неопределенность (uncertainty), сложность (complexity) и неоднозначность (ambiguity) сегодняшнего мира. Современный мир становится все более взаимосвязанным и в то же время многовариантным, меняются нравственные и жизненные ценности человека. В быстроменяющемся, многосоставном и непредсказуемом мире все сложнее иметь определенные жизненные ориентиры, стремится к реализации одной главной цели. Определение смысложизненной ориентации является одним из факторов приспособления к современной жизни.

Жизненные ценности в разной степени меняются на протяжении всей жизни, однако первое определение жизненного ориентира происходит в юношеском (или же другими словами студенческом) возрасте. Первичное распределение ценностей в особую личную иерархию происходит именно в этом возрасте. Во многом это определяет дальнейшее развитие мира в целом, ведь именно сегодняшние студенты – те, кто строит будущее и формирует принципы устройства будущего мира. Этим обусловлено повышенное внимание к изучению молодежи, как одной из наиболее активных составляющих общества, к ее ценностно-мотивационной сфере. В то же время одним из учением ценностей молодежи нельзя характеризовать и предсказать развитие мира в будущем. Та степень насколько осознаются жизненный процесс, мотивы и ценности играет немаловажную роль в развитии человека, а в последствии развитии общества.

В исследовании была поставлена задача изучения психологических и мотивационно-ценностных характеристик студенческой молодежи. Для реализации идеи исследования были использованы инструменты психологического тестирования, результаты которого могут демонстрировать иерархию тех или иных ценностей по важности. Также была использована методика определяющая уровень осмысленности жизни и смысложизненные ориентации.

Методика исследования. Исследование включало проведение двух психологических тестирований. Первый тест направлен на определение уровня осмысленности жизни, локуса контроля жизненного процесса, а также направленности жизни молодых людей. Данный тест разработан автором концепции смысложизненных ориентаций (СЖО), отечественным психологом Д.А. Леонтьевым. Тест и концепция СЖО были разработаны на основе зарубежного тестирования «Цель в жизни»

Дж. Крамбо и Л. Махолика. И тот и другой тест берут за основу теорию стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла. Согласно работам смысло-жизненные ориентации (СЖО) представляют связанные между собой направленности личности, жизненные цели, осмысленность выборов, удовлетворенность и ответственное отношение к жизнедеятельности [1].

Смысло-жизненные ориентации возможно рассмотреть в двух аспектах:

первый – это те сферы жизни, в которых субъект с наибольшей вероятностью может найти смысл жизни (очень часто это пересекается с ценностями, которые личность считает важными для себя); второй – это связь смысла жизни с будущим, настоящим и прошлым человека. Тест СЖО Д.А. Леонтьева измеряет локус управляемости жизни, общий уровень осмысленности жизни и направленность на сегодняшний, вчерашний или следующий день [2].

Второй используемый в исследовании тест – Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (УСЦД) Е.Б. Фанталовой [3]. Результаты данного теста показывают наличие внутренних конфликтов (когда в жизни не хватает определённой ценности) и внутренних вакуумов (при переизбытке определённой ценности в жизни). В тесте используется измерение важности 12 общечеловеческих ценностей. (1. Активная, деятельная жизнь; 2. Здоровье (физическое и психическое); 3. Интересная работа; 4. Красота природы и искусства; 5. Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); 6. Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); 7. Наличие хороших и верных друзей; 8. Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений); 9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуальное развитие); 10. Свобода как независимость в поступках и действиях; 11. Счастливая семейная жизнь; 12. Творчество (возможность творческой деятельности)[3]. Среди этих ценностей был выделен рейтинг важности, что стало основой для построения иерархии ценностей лично-

сти. Таким образом была изучена мотивационно-ценностная сфера опрошенных, под которой понимается вся совокупность мотивов, интересов и целей человека [4].

С помощью использования двух методик были охарактеризованы ценности современной молодежи, а также установлены взаимосвязи мотивов-ценностей и осмысленности жизни у молодого поколения. Исследование показало разнообразность связи осмысленности жизни и важных ценностей у представителей разного пола и у студентов разных курсов.

Выборка исследуемых. Для участия в исследовании были отобраны студенты различных университетов Москвы. Выборки составляли студенты на начальном этапе обучения (1 курс) и завершающие получение высшего образования (студенты выпускного курса), представители обоих полов (более 120 человек).

Такой набор выборок представился интересным по причине сравнения студентов, которые только недавно перешли к новому статусу от статуса школьника и которые являются частью студенческой молодежи не первый год. Предполагается, что такое сравнение демонстрирует изменение смысловой и мотивационной сферы у молодых людей в течение обучения в вузе.

Также исследование описывает разницу иерархий ценностей у юношей и девушек, различие в оценивании важности конкретных ценностей (например, «Дружба» или «Семья»).

Исследование иерархий ценностей. Тестирование с оцениванием важности 12 общечеловеческих ценностей позволило подсчитать рейтинг той или иной ценности у представителей выборок. Рейтинг ценностей студентов–первокурсников представлены в таблице 1. Рейтинг присваивался через подсчет частоты предпочтения данной ценности другой (при оценке важности в жизни). После присваивания рейтинга у двух выборок среди первокурсников (выборка юношей и выборка девушек), производился статистический анализ различия рейтингов. Для поиска значимых различий использовался статистический критерий U-Манна Уитни.

Таблица 1. Рейтинг ценностей у первого курса (у первого курса найдены достоверные различия в важности ценности ДРУЗЬЯ (по критерию Манна-Уитни $p=0,050$)

Ценность в порядке значимости по убыванию	Юноши 1 курс	Балл ценности (частота предпочтений) у юношей 1 курса	Девушки 1 курс	Балл ценности (частота предпочтений) у девушек 1 курса
1	Друзья	8,13	Семья	7,63
2	Семья	7,56	Друзья	7,13
3	Любовь	7,36	Уверенность	6,50
4	Познание	5,80	Любовь	6,43
5	Свобода	5,70	Здоровье и Свобода	5,93
6	Уверенность	5,46	Свобода и Здоровье	5,93
7	Здоровье	5,36	Познание	5,43
8	Деньги	4,83	Творчество	5,33

Ценность в порядке значимости по убыванию	Юноши 1 курс	Балл ценности (частота предпочтений) у юношей 1 курса	Девушки 1 курс	Балл ценности (частота предпочтений) у девушек 1 курса
9	Интересная работа	4,60	Интересная работа	4,63
10	Творчество	4,20	Деньги	4,20
11	Активная жизнь	4,10	Активная жизнь	3,70
12	Красота	2,83	Красота	3,03

По таблице видим, что список ведущих ценностей (занимающих первые места) во многом повторяется у представителей различных полов. У представителей женского пола на первом месте стоит ценность «Семья», на втором «Друзья». У юношей – наоборот. Это значит, что юноши чаще выбирали ценность «Друзья» при сравнении с другими 11 ценностями. О достоверных различиях мы можем говорить по результату статистического анализа, который показал значимость различий при оценке важности ценности «Друзья». Данные показатели позволяют говорить о большем влиянии круга общения (друзей) на молодых людей в сравнении с девушками.

Таблица 2. Рейтинг ценностей у выпускного курса (по критерию Манна – Уитни различие по ценности ДРУЗЬЯ близко к значимому ($p=0,081$), достоверных же различий нет)

Ценность в порядке значимости по убыванию	Юноши	Балл ценности	Девушки	Балл ценности
1	Семья	7,70	Семья	8,06
2	Любовь и Друзья	7,35	Любовь	7,93
3	Друзья и Любовь	7,35	Здоровье	7,50
4	Здоровье	6,48	Друзья	6,13
5	Деньги	5,64	Деньги	5,86
6	Уверенность	5,61	Свобода	5,56
7	Свобода	5,54	Уверенность	5,43
8	Интересная работа	5,06	Познание	5,33
9	Познание	4,96	Интересная работа	4,53
10	Активная жизнь	4,19	Активная жизнь	4,00
11	Творчество	4,00	Творчество	3,50
12	Красота	1,67	Красота	1,80

Рейтинг ценностей студентов выпускных курсов представлены в таблице 2. Первое место иерархии ценностей у этой выборки (и у юношей, и у девушек) стала ценность «Счастливая семейная жизнь». Математический анализ не обнаружил достоверных различий в показателях разных полов, что на контрасте с найденным различием у первокурсников может говорить о приравнива-

нии важности друзей в жизни юношей и девушек к моменту окончания университета.

Рейтинги ценностей студентов–первокурсников и студентов выпускных курсов представлены в таблице 3. В ней можно наглядно увидеть изменения иерархии ценностей у студенческой молодежи от начала обучения в университете до окончания. Статистический анализ показал достоверные различия в важности ценностей: «Здоровье», «Красота природы и искусства» и «Материальное положение». К окончанию университета молодежь ценит хорошее физическое состояние и отсутствие болезней больше, чем выйдя из стен школы (третье место в иерархии у выпускных курсов против шестого у первокурсников). Материальное положение аналогично имеют более значимое место в жизни студента выпускного курса в сравнении с первокурсником (пятое место в иерархии у выпускника и десятое у первокурсника). Такое положение этой ценности в жизни можно объяснить тем фактом, что к окончанию университета обычно материальное обеспечение своей жизнедеятельности уже полностью ложится на плечи студента. Многие студенты уже имеют постоянное место работы и отдельно живут от родителей, поэтому роль денег в жизни осознается полнее. «Красота природы и искусства» демонстрирует различный уровень в значимости в жизни, однако на обеих ступенях обучения (и на 1, и на 4 курсе) занимает последнее место среди всех общечеловеческих ценностей.

Рейтинги ценностей студентов всех курсов у разных полов представлены в таблице 4. Статистический анализ иерархий девушек и юношей студенческого возраста показал значимость различий в той же ценности, что и в сравнении внутри выборки первокурсников – в ценности «Друзья».

Таблица 3. Рейтинг ценностей 1 и 4 курса (значимые различия в ценностях: здоровье (0,009), красота (0,013), деньги (0,019))

Ценность в порядке значимости по убыванию	1 курс	Балл ценности	4 курс	Балл ценности
1	Друзья	7,63	Семья	7,88
2	Семья	7,60	Любовь	7,63
3	Любовь	6,90	Здоровье	6,98
4	Уверенность	5,98	Друзья	6,75

Ценность в порядке значимости по убыванию	1 курс	Балл ценности	4 курс	Балл ценности
5	Свобода	5,80	Деньги	5,75
6	Здоровье	5,65	Свобода	5,55
7	Познание	5,61	Уверенность	5,52
8	Творчество	4,76	Познание	5,14
9	Интересная работа	4,61	Интересная работа	4,80
10	Деньги	4,51	Активная жизнь	4,09
11	Активная жизнь	3,90	Творчество	3,75
12	Красота	2,93	Красота	1,73

Таблица 4. Рейтинг ценностей юношей и девушек (значимые различия в ценности друзья ($p=0,014$) по критерию Манна – Уитни)

Ценность в порядке значимости по убыванию	Юноши (1 и 4 курс)	Балл ценности	Девушки (1 и 4 курс)	Балл ценности
1	Друзья	7,73	Семья	7,85
2	Семья	7,63	Любовь	7,18
3	Любовь	7,36	Здоровье	6,71
4	Здоровье	5,93	Друзья	6,63
5	Свобода	5,62	Уверенность	5,96
6	Уверенность	5,54	Свобода	5,73
7	Познание	5,37	Познание	5,38
8	Деньги	5,24	Деньги	5,03
9	Интересная работа	4,83	Интересная работа	4,58
10	Активная жизнь	4,14	Творчество	4,41
11	Творчество	4,09	Активная жизнь	3,85
12	Красота	2,24	Красота	2,41

Менее значимые различия по результатам статистического анализа были найдены среди иерархий девушек разных курсов (таблица 5): «Здоровье» ($p=0,035$), «Красота» ($p=0,049$), «Деньги» ($p=0,019$) и «Творчество» ($p=0,047$). Сравнение иерархий ценностей девушек представлены в таблице 5. Как и в целом у студентов для девушек здоровье и материальное благополучие становится значимей к концу обучения. Возможность творить и создавать (ценность «Творчество» уходит на менее значимое место.

По итогам исследования иерархий ценностей можно охарактеризовать мотивационно-ценностную сферу и ее изменение от первого к по-

следнему курсу обучения в вузе. Мужская половина студентов придает большую важность друзьям в жизни и это не меняется с годами. В целом система ценностей изменяется в вопросах материального состояния и здоровья. С возрастом физическое и материальное благополучие становятся более жизненно важными. Подход к жизни становится более прагматичным и ориентированным на те ценности, которые являются одними из предпосылок успешности (крепкое здоровье и деньги). При этом значение абстрактной, нематериальной ценности «Красота природы и искусства» снижается.

Таблица 5. Рейтинги ценностей девушек

Ценность в порядке значимости по убыванию	1 курс – только девушки	Балл ценности (частота предпочтений)	4 курс – только девушки	Балл ценности
1	Семья	7,63	Семья	8,06
2	Друзья	7,13	Любовь	7,93
3	Уверенность	6,50	Здоровье	7,50
4	Любовь	6,43	Друзья	6,13
5	Здоровье и Свобода	5,93	Деньги	5,86
6	Свобода и Здоровье	5,93	Свобода	5,56
7	Познание	5,43	Уверенность	5,43
8	Творчество	5,33	Познание	5,33
9	Интересная работа	4,63	Интересная работа	4,53
10	Деньги	4,20	Активная жизнь	4,00
11	Активная жизнь	3,70	Творчество	3,50
12	Красота	3,03	Красота	1,80

Исследование осмысленности жизни и взаимосвязь с ведущими ценностями. Для оценки взаимосвязи значимых ценностей и осмысленности жизни были использованы результаты тестирования смысловых ориентаций. Был проведен статистический анализ корреляции общего уровня осмысленности жизни и других шкал теста смысловых ориентаций с каждой из 12 общечеловеческих ценностей. Для обнаружения взаимосвязей был использован коэффициент Спирмена. Поиск корреляций производился внутри двух выборок: группа первокурсников, группа студентов последних курсов.

У первокурсников: Были обнаружены корреляции ценностей «Любовь» (прямая взаимосвязь), «Материальное благополучие» (обратная взаимосвязь) и «Свобода» (обратная взаимосвязь) с показателем общей осмысленности жизни. Одним из признаков осмысленности жизни является наличие внутреннего смысла личной жизнедеятельности. Обнаруженные корреляции позволяют говорить о большей осознанности у первокурсников, которые придают любви большую значимость и наоборот при повышении значимости денег в жизни у первокурсника – осмысленность жизни снижается. Иными словами, у студентов первого курса, для которых любовь важнее денег в жизни, жизненная цель видится более ясной. Интересно, что со свободой также, как и с материальным благополучием, у первокурсников обратная связь. Это значит, чем значимей для студента свобода, тем меньше он осознает свою жизнь и видит определенную цель в ней.

У студентов выпускного курса: Были обнаружено большее количество значимых корреляций компонентов смысложизненных ориентаций с различными общечеловеческими ценностями. Самые сильные взаимосвязи обнаружены у ценностей «Материальное благополучие» (прямая взаимосвязь), «Свобода» (обратная взаимосвязь) и «Здоровье» (прямая взаимосвязь). Как видно из результатов статистического анализа Взаимоотношения между значимостью свободы и осмысленности жизни не меняются с возрастом. Как и у первого курса, к окончанию университета большая значимость свободы для студента означает трудности с определением смысла жизни и осознания смысла собственной жизнедеятельности. Однако есть изменения в роли денег в жизни и смысложизненных ориентациях. На четвертом курсе большая значимость денег означает большее осознание жизни. Также именно с этой ценностью обнаружены корреляции с остальными компонентами смысложизненных ориентаций: «Цель» (прямая связь), «Результат» (прямая) и «Локус контроля-жизнь» (прямая). Подобное изменение роли денег значит, что, если значимость денег высока для первокурсника – это мешает осмыслению смысла жизни, к четвертому курсу же включение ценности «Деньги» в лидирующие жизненные ценности способствует приданию смысла и осознанности жизни.

Отметим, что количество сильных корреляций ($p < 0,01$ по критерию Спирмена) у первокурсников больше, причем показатели смысла жизни оказываются связанными именно с теми ценностями, значение которых у первокурсников выросло (по сравнению с первым курсом): здоровье и деньги.

Выводы. В результате анализа результатов психологического тестирования можно говорить о следующих характеристиках мотивационно-ценностной сферы студентов: мотивационная иерархия представителей разного пола существенно не отличаются. В отличие от первокурсников, которые только недавно получили новый статус

взрослого, у студентов, готовящихся к выпуску и получению диплома о высшем образовании, материальное состояние и здоровье играют важную роль в жизни. И подобное отношение к таким ценностям значит большую осознанность жизни у студентов последнего курса. В начале же обучения в вузе, чем большее значение денег, тем меньше осознание жизни и это может быть связано с трудностью определения смысла жизни. В исследовании также выделена интересная обратная взаимосвязь осмысленности жизни и свободы. Вне зависимости от этапа обучения и возраста – чем больше осознанность жизни, тем менее важна свобода.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2006
2. Леонтьев, Д. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт / Д. Леонтьев // Мир психологии. – 2014. – № 1(77). – С. 104–117.)
3. Фанталова Е.Б. Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах: психометрическое исследование показателей. Методика // Мир психологии. Научно-методический журнал № 2 (66). М., 2011
4. Современный психологический словарь: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Санкт-Петербург: Прайм-Евроснак, 2006. – (Научный бестселлер). – ISBN 5938782147
5. Исаева, И.С. Профессиональное становление и смысложизненные ориентации студентов-психологов / И.С. Исаева, Е.А. Верескунова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 1(57). – С. 110–120. – DOI 10.37724/RSU.2021.57.1.011.
6. Усубалиева, Ж.Ж. Смысложизненные ориентации у студентов разных направлений подготовки / Ж.Ж. Усубалиева // Постулат. – 2020. – № S11–2(61). – С. 8.

STUDENTS' PURPOSE-IN-LIFE AND ITS RELATION WITH VALUES

Yarova T.V., Kalinkina V.V.

Odintsovo branch of the Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

The article is devoted to the personal sphere of the student youth and describes the study of the motivational-value orientation of a person. In particular, such concepts as life-meaning orientations and significant values. These psychological parameters are studied among students of higher educational institutions, a comparison is made and the search for differences between representatives of different genders and different stages of education (first and last course) is carried out. The hierarchies of values in the life of young people are highlighted. Particular attention is paid to the definition of life values that are interconnected with the meaningfulness of students' life. The used methods in research are psychological testing and mathematical analysis of testing results. Based on statistical methods of data processing, conclusions are drawn about the characteristics of the value sphere of students in universities, the difference in values among representatives of young students and graduate students is described. The choice of such a sample for partic-

ipation in the study is due to the hypothesis about the difference in the hierarchies of values and the different nature of the relationship with the level of meaningfulness of life and with the ability to determine the meaning of life among students at the beginning and end of their studies at the university. The results obtained can be taken into account in an individual approach to work with student youth.

Keywords: motivational sphere, significant values, purpose-in-life, meaningfulness of life, students.

References

1. Leontiev D.A. Life-Meaning Orientation Test (LSS). 2nd ed. – M.: Smysl, 2006
2. Leont'ev, D. Meaning formation and its contexts: life, structure, culture, experience / D. Leont'ev // *World of psychology*. – 2014. – No. 1 (77). – S. 104–117.)
3. Fantalova EB The level of the ratio of value and accessibility in various spheres of life: psychometric study of indicators. *Methodology // World of psychology*. Scientific and methodical journal No. 2 (66). M., 2011
4. Modern psychological dictionary: textbook. manual for university students / ed. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. – St. Petersburg: Prime-Euroznak, 2006. – (Scientific bestseller). – ISBN 5938782147
5. Isaeva, IS Professional formation and life-meaning orientations of psychology students / IS Isaeva, EA Vereskunova // *Psychological and pedagogical search*. – 2021. – No. 1 (57). – S. 110–120. – DOI 10.37724 / RSU.2021.57.1.011.
6. Usubalieva, J. Zh. Life-meaning orientations among students of different directions of training / Zh. Zh. Usubalieva // *Postulate*. – 2020. – No. S11–2 (61). – S. 8.

Научно-исследовательская работа студентов в Российской Федерации

Моисеев Владимир Викторович,

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социологии и управления БГТУ им. В.Г. Шухова
E-mail: din_prof@mail.ru

Карелина Екатерина Александровна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры иностранных языков МГТУ «СТАНКИН»
E-mail: opferpriesterin@mail.ru

Кирова Ирина Владимировна,

доцент, старший преподаватель кафедры «Экономические теории» МАДИ
E-mail: kirovairina@yandex.ru

Комарова Ольга Альбертовна,

доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры социологии и управления БГТУ им. В.Г. Шухова
E-mail: olga4544@yandex.ua

Одним из наиболее эффективных способов повышения компетентности выпускников в условиях научно-технического прогресса и перехода к экономике знаний является организация научно-исследовательской работы студентов.

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации такой работы в техническом вузе, определяются основные направления развития их творческой и научной деятельности, мотивации и компетентности в сфере их будущей профессии. В статье определены факторы, которые оказывают большое влияние на мотивацию исследовательской работы студента и его эффективность не только в консолидации профессиональных компетенций, но и в получении управленческих навыков, необходимых современному специалисту. Отмечена роль исследовательской работы в формировании качеств, необходимых современному лидеру любого уровня: ответственной гражданственности и высокой интеллектуальной культуры.

Приведены примеры методов и средств формирования этих важных управленческих качеств в процессе исследовательской работы.

Авторы классифицировали критерии оценки эффективности исследовательской деятельности студентов, проанализировали современные требования к учителям вузов при организации этой работы в техническом вузе. В то же время исследователи отмечают роль руководства университета в обеспечении этого процесса необходимыми материальными и интеллектуальными ресурсами.

Ключевые слова: студенческая научно-исследовательская работа, инженерное образование; технический университет; компетентность; мотивация; навыки управления; профессионал.

Введение

В настоящее время поиск путей повышения эффективности образовательного процесса в высшей школе имеет особое значение. Бурное развитие промышленности, цифровизация отраслей экономики ставят задачу подготовки специалистов с высоким уровнем компетентности в профессиональной сфере. Готовность будущего инженера к немедленному и качественному выполнению трудовых функций, а также к вызовам современного экономического развития России и к конкурентному взаимодействию с представителями деловых и научных структур зарубежных стран – это еще не полный перечень требований для выпускника технического университета. В связи с этим поиск путей повышения эффективности образовательного процесса и оперативной реализации наиболее перспективных направлений, позволяющих добиться эффективности в ближайшее время, являются основой для трансформации взаимодействия преподавателей и учащихся.

Цель и вопросы исследования

Целью данного исследования является сосредоточение внимания на ключевых задачах организации эффективной исследовательской работы студентов, как одного из основных направлений подготовки конкурентоспособных специалистов и формирования квалифицированных менеджеров. Другой целью является постановка основных задач для качественной организации исследовательской работы студентов.

Основными вопросами исследования являются:

1. Анализ профессиональных и личностных качеств, возникающих у студентов в процессе выполнения исследовательской работы.
2. Необходимые условия для организации эффективной научно-исследовательской работы студентов.
3. Классификация критериев оценки эффективности студенческих исследований.

Научно-исследовательская работа студента является одним из способов формирования профессиональных компетенций будущего специалиста. Это позволяет не только актуализировать знания по изучаемым предметам, но и формировать умение работать с различными источниками информации, расширять границы и методы самообразования и интеллектуальной деятельности, а также развивать самостоятельность и самоконтроль. Эффективная организация студенческой научно-исследовательской работы позволяет расширить

сферу изучаемых дисциплин с учетом особенностей профессиональной направленности.

Студент, участвуя в исследовательской работе, учится видеть проблемы, ставить задачи, реализовывать решения в реальности. Собирая необходимую информацию, выполняя необходимые расчеты и графические построения, анализируя имеющиеся данные, обобщая их, оценивая и подготавливая итоговый отчет, учащийся становится компетентным в вопросах, которые он или она изучает.

Приведем некоторые примеры важнейших качеств, которые формируются в процессе исследовательской работы.

1. Представления о научном подходе и исследовательском образе мышления, умении анализировать технические и социально значимые проблемы и процессы, а также умение просчитывать последствия управленческих решений и действий, предпринимаемых с точки зрения социальной ответственности.

2. Умение анализировать и оценивать как свои действия, так и происходящие и предсказуемые процессы с учетом их логической последовательности.

3. Способность к восприятию, анализу и синтезу информации.

4. Умение правильно ставить исследовательские цели и в соответствии с ними выбирать методы их достижения.

4. Умение правильно строить письменную и устную речь, логически мыслить, аргументировано и понятным способом отстаивать свою правоту и т.д. [2; 4].

Эффективное исследование, как вид интеллектуальной деятельности, основано на предоставлении студентам возможности размышлять, сравнивать различные точки зрения, формулировать и отстаивать свою точку зрения на основе знания фактов, законов, в том числе законов науки, своих собственных наблюдений и опыт других людей. В результате студенты учатся управлять своим временем и самим собой для достижения своих целей; они развивают навыки участия в научных дискуссиях, они также знают, как готовить и проводить публичные выступления; наконец, они отстаивают свое мнение грамотно, разумно и плодотворно.

Основными задачами, которые необходимо решить для организации слаженной научно-исследовательской работы студентов, являются:

- более эффективное использование времени, посвященного самостоятельной работе студентов;
- качественное изменение уровня овладения компетенциями по предметам, ведущее к основной профессиональной образовательной программе;
- расширение спектра профессиональных компетенций;
- формирование компетенций в смежных профессиональных областях;

- повышенная мотивация и работоспособность;
- формирование основы для реализации выпускной квалификационной работы студента на высоком уровне: работа прикладного характера или имеющая научную составляющую;
- исключение из профессиональной траектории выпускника в период адаптации.

Научно-исследовательская работа студентов, обучающихся по направлениям бакалавриата и подготовки специалистов, является частью самостоятельной работы. Как и любой другой вид самостоятельной работы, она требует тщательно продуманной организации и контроля [1].

Цель организации исследовательской работы студента состоит в том, чтобы научить студентов умной и самостоятельной работе, сначала с учебными материалами, а затем с научной информацией, чтобы заложить основы самоорганизации и самообразования, чтобы привить способность к дальнейшему совершенствованию. свои навыки, развивать управленческие и организационные навыки для эффективного коллективного управления работой [2].

Научно-исследовательская работа студента является одним из способов формирования профессиональных компетенций будущего специалиста. Это позволяет не только актуализировать знания по изучаемым предметам, но и формировать умение работать с различными источниками информации, расширять границы и методы самообразования и интеллектуальной деятельности, а также развивать самостоятельность и самоконтроль. Эффективная организация студенческой научно-исследовательской работы позволяет расширить сферу изучаемых дисциплин с учетом особенностей профессиональной направленности [2].

Необходимо отметить, что на уровень результатов, достигнутых студентами при проведении исследований, влияет ряд факторов.

Прежде всего, уровень компетентности преподавателя, осуществляющего научное управление. Здесь речь идет не только о компетенции в области научных исследований, но и о педагогических навыках, склонности к научному лидерству и наставничеству [14].

Эффективная организация научно-исследовательской работы студентов требует создания определенных условий:

- мотивация студентов на получение знаний через механизм научных исследований;
- готовность студентов к самостоятельной работе;
- достаточное обеспечение университета необходимыми учебными и справочными материалами;
- обеспечение студентов доступом к электронным базам данных соответствующей научной информации;
- консультативная помощь преподавателя;
- наличие системы регулярного контроля качества самостоятельных научных исследований, проводимых студентом.

По нашему мнению, при модернизации профессионального образования, а следовательно, и модернизации его результатов, организация научно-исследовательской работы студентов занимает центральное место, являясь точкой роста и развития профессиональных компетенций и качеств, необходимых как высококвалифицированным специалистам, так и современным менеджеры любого уровня [3].

В статье авторы использовали институциональные, аналитические, сравнительные методы, а также метод системного подхода и т. Д., Чтобы выявить основные аспекты выбранной темы исследования.

Особое внимание уделено роли преподавателя вуза как организатора научно-исследовательской работы студентов. В то же время была предпринята попытка проанализировать типичные недостатки в этой области.

К сожалению, организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университетов и институтов не уделяет должного внимания методам организации и ведения научно-исследовательской работы со студентами. А у преподавателей зачастую не хватает правильной методологии в этой области, позволяющей перевести взаимодействие со студентом с уровня контроля на уровень совместного научного поиска [15]. Организация специальной подготовки преподавателей высшей школы, повышения их квалификации в области внедрения технологий научного лидерства позволит значительно повысить не только эффективность научных исследований студентов, но и эффективность образовательного процесса в целом [16].

К факторам, способствующим повышению качества исследовательской работы студентов, безусловно, относится реализация университетской образовательной программы в сетевой форме, в рамках которой происходит непосредственное общение студент – преподаватель [17]. Это позволяет студенту консультироваться не только со своим научным руководителем в рамках научных исследований, но также выполнять работу и знакомиться с опытом университета в качестве партнера. Как правило, при организации сетевой формы реализации программы учитывается возможность проведения исследований на уникальном оборудовании, доступном в университетах. Возможность более глубокого изучения научных проблем также представлена академической мобильностью, организованной университетом совместно с зарубежными партнерами [18].

Заключение

Проведенное исследование позволяет авторам сделать следующие выводы.

1. Качественно организованная научно-исследовательская работа студентов является наиболее эффективным инструментом образовательного процесса, который позволяет

значительно повысить уровень квалификации и компетентности выпускников и способ их развития их профессиональных управленческих навыков.

2. Ключевая роль в организации эффективной самостоятельной исследовательской работы студентов принадлежит:

– учитель, который может профессионально работать с определенной личностью ученика, с его сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и склонностями;

– руководство университетом, которое способно обеспечить материальную, научную и информационную базу для проведения студенческих исследований и повышения квалификации преподавателей, в частности, в области внедрения технологий научного руководства научно-исследовательской работой.

3. Реализация образовательной программы в форме сети университетом способствует более эффективной исследовательской деятельности студентов, что в свою очередь оказывает благотворное влияние на результаты образовательного процесса в целом.

Таким образом, организация эффективной исследовательской работы студентов является мощным фактором формирования конкурентоспособного специалиста. Множество критериев этой функции свидетельствуют о значительных усилиях и ресурсах, которые должны быть заложены университетом. При стремлении университета правильно развивать как образовательное, так и деловое пространство, исследовательская работа студентов должна стать неотъемлемой частью деятельности образовательной организации.

Литература

1. Bugakova N. Yu., Karelina E.A., Kirova I.V. Independent work of a student: forms and evolution // *News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet.* – 2018. – № 4 (46). – P. 7–11. неправильно оформлена ссылка (см.п. 8)
2. Kirova I.V., Popova T.L. University teacher: requirements and performance assessment. In the collection: *Engineering Pedagogy.* Moscow. 2015. P. 126–141.
3. Barylkina L.P., Obukhova L.D., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Kamalova L.D., Karelina M. Yu., Atamanenko N.V., Cherepnina T. Yu., Lode O.A., Komarova E.V., Posyagina T.D., Pulina A.A. Professional education: modernization aspects // *Collective monograph in 9 volumes / under the scientific editorship of O.P. Chigisheva – Rostov-on-Don, 2014. – Volume 5. – p. 205.*
4. Kirova I.V., Popova T.L. Realization of the world-view function of education on the example of the disciplines taught // *Automobile. Road. Infrastructure.* 2015. № 4 (6). P. 25.
5. Bugakova N. Yu., Karelina E.A., Kirova I.V. “Clip thinking” as a challenge to the educational sys-

tem // News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet. – 2018. – № 3 (45). – P. 7–11.

6. Atamanenko N.V., Karelina M. Yu. Some aspects of the formation of the substantive part of the discipline in the implementation of electronic educational resources in the educational process // In the collection: On some issues and problems of psychology and pedagogy. Collection of scientific papers on the results of the international scientific-practical conference. Innovation center for the development of education and science, 2014, pp. 94–97. так правилъ
7. Atamanenko N.V., Karelina M. Yu., Cherepnina T. Yu. Directions for improving the efficiency of the educational process in universities // In the collection: Methodology, theory and practice in modern pedagogy, psychology, sociology, philosophy. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. – 2014. – p. 21–27.
8. M.Yu., Karelina, N.V. Atamanenko, T. Yu. Cherepnina. Formation of the content of the academic discipline as the main component of increasing the efficiency of the educational process // In the collection: New tasks of psychology and pedagogy and ways to solve them. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Science Center «Aeterna», 2014, pp. 23–27.
9. Karelina M. Yu., Atamanenko N.V., Cherepnina N. Yu. Forecast-based formation of basic educational programs as a basic component of the strategic development of a technical university // In the book: Professional Education: Modernization Aspects. Barylkina L.P., Obukhova L.A., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Kamalova L.A., Karelina M. Yu., Atamanenko N.V., Cherepnina T.Y., Lodda O.A., Komarova E.V., Posyagina T.A., Pulina A.A. Collective monograph: in 9 volumes / Under the scientific editorship of OP Chigisheva. – Rostov-on-Don. – 2014. – p. 86–105.
10. Benevolensky S.B., Karelina M. Yu., Cherepnina T. Yu. Gestaltung des inhalts einer Lehrdisziplin als Hauptkomponente der Effektivitätserhöhung des Bildungsprozesses // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – № 9–10. – p. 75–78.
11. Atamanenko N.W., Benevolensky S.B., Karelina M. Yu., Prikhodko V.M. Von Prognosen begründete Formierung grundlegender Ausbildungsprogramme als Basiskomponent für strategische Entwicklung und Konkurrenzfähigkeit einer technischen Universität / In the collection: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 5th International symposium. Koenig L. – 2014. – pp. 59–72.
12. Karelina M. Yu., Revyakin MM, Zhosan A.A., Kravchenko I.N., Kolomeychenko A.V., Golovin S.I., Yakovleva E.V. Graduation qualification work of a bachelor: a textbook for university students in the direction of training “Operation of transport and technological machines and complexes” // Orel: Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin, 2016. – 328 p.
13. Klescheva I.V., Evaluation of the effectiveness of the research activities of students. – SPb: NRU ITMO, 2014. – 91 p.
14. Atamanenko N.V., Karelina M. Yu. Some features of the improvement of the professional activities of a higher education teacher // Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education Moscow State Agroengineering University. V.P. Goryachkina. – 2014. – № 1 (61). – pp. 70–72.
15. Atamanenko N.W., Prikhodko V.M., Karelina M. Yu. Einige Aspekte der Verbesserung beruflicher Tätigkeit des Lehrers an einer Hochschule // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – № 7–8. – pp. 68–73.
16. Karelina M. Yu., Cherepnina T. Yu. The main trends in the formation of master’s programs at a technical university // In the collection: Theoretical and applied problems of science and education. Collection of scientific papers on the materials of the International Scientific and Practical Conference: in 16 parts. – 2015. – pp. 87–92.
17. Karelina M. Yu. The main trends in the formation of master’s programs at the technical university in the transition to the network forms of the implementation of educational programs // In the collection: Engineering training. – Moscow: MADI, 2015. – p. 68–74.
18. Karelina M. Yu., Cherepnina T. Yu. Design and implementation of master’s educational programs at a technical university in a network form as part of short-term mobility projects ERASMUS + // In the collection: Priority directions of science development: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. – 2015. – pp. 109–111.
19. G. Eason, B. Noble, and I.N. Sneddon, “On certain integrals of Lipschitz-Hankel type involving products of Bessel functions,” *Phil. Trans. Roy. Soc. London*, vol. A247, pp. 529–551, April 1955. (*references*)
20. J. Clerk Maxwell, *A Treatise on Electricity and Magnetism*, 3rd ed., vol. 2. Oxford: Clarendon, 1892, pp.68–73.
21. I.S. Jacobs and C.P. Bean, “Fine particles, thin films and exchange anisotropy,” in *Magnetism*, vol. III, G.T. Rado and H. Suhl, Eds. New York: Academic, 1963, pp. 271–350.
22. K. Elissa, “Title of paper if known,” unpublished.
23. R. Nicole, “Title of paper with only first word capitalized,” *J. Name Stand. Abbrev.*, in press.
24. Y. Yorozu, M. Hirano, K. Oka, and Y. Tagawa, “Electron spectroscopy studies on magneto-optical media and plastic substrate interface,” *IEEE Transl. J. Magn. Japan*, vol. 2, pp. 740–741, August 1987 [Digests 9th Annual Conf. Magnetics Japan, p. 301, 1982].
25. M. Young, *The Technical Writer’s Handbook*. Mill Valley, CA: University Science, 1989.

RESEARCH WORK OF STUDENTS IN THE RUSSIAN FEDERATION

Moiseev V.V., Karelina E.A., Kirova I.V., Komarova O.A.

Shukhov Belgorod State Technological University, Moscow State University of Technology "STANKIN", Moscow Automobile and Road State Technical University (MADI)

One of the most effective ways to improve the competence of graduates in the context of scientific and technological progress and the transition to the knowledge economy is the organization of research work of students.

The article discusses topical issues of organizing such work in a technical university, identifies the main directions for the development of their creative and scientific activities, motivation and competence in the field of their future profession. The article identifies factors that have a great impact on the motivation of student research work and its effectiveness not only in consolidating professional competencies, but also in obtaining managerial skills necessary for a modern specialist. The role of research work in the formation of the qualities necessary for a modern leader of any level: responsible citizenship and high intellectual culture is noted.

Examples of methods and means for the formation of these important managerial qualities in the process of research work are given. The authors classified the criteria for assessing the effectiveness of students' research activities, analyzed the current requirements for university teachers when organizing this work at a technical university. At the same time, researchers note the role of the university leadership in providing this process with the necessary material and intellectual resources.

Keywords: student research work, engineering education; Technical University; competence; motivation; management skills; professional.

References

1. Bugakova N. Yu., Karelina E.A., Kirova I.V. Independent work of a student: forms and evolution // *News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet*. – 2018. – № 4 (46). – P. 7–11. неправильно оформлена ссылка (см.п. 8)
2. Kirova I.V., Popova T.L. University teacher: requirements and performance assessment. In the collection: *Engineering Pedagogy*. Moscow. 2015. P. 126–141.
3. Barylina L.P., Obukhova L.D., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Kamalova L.D., Karelina M. Yu., Atamanenko N.V., Cherepnina T. Yu., Lodde O.A., Komarova E.V., Posyagina T.D., Pulina A.A. Professional education: modernization aspects // *Collective monograph in 9 volumes / under the scientific editorship of O.P. Chigisheva – Rostov-on-Don, 2014. – Volume 5. – p. 205.*
4. Kirova I.V., Popova T.L. Realization of the worldview function of education on the example of the disciplines taught // *Automobile. Road. Infrastructure*. 2015. № 4 (6). P. 25.
5. Bugakova N. Yu., Karelina E.A., Kirova I.V. "Clip thinking" as a challenge to the educational system // *News of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet*. – 2018. – № 3 (45). – P. 7–11.
6. Atamanenko N.V., Karelina M. Yu. Some aspects of the formation of the substantive part of the discipline in the implementation of electronic educational resources in the educational process // In the collection: *On some issues and problems of psychology and pedagogy*. Collection of scientific papers on the results of the international scientific-practical conference. Innovation center for the development of education and science, 2014, pp. 94–97. так правильно
7. Atamanenko N.V., Karelina M. Yu., Cherepnina T. Yu. Directions for improving the efficiency of the educational process in universities // In the collection: *Methodology, theory and practice in modern pedagogy, psychology, sociology, philosophy*. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. – 2014. – p. 21–27.
8. M.Yu., Karelina, N.V. Atamanenko, T. Yu. Cherepnina. Formation of the content of the academic discipline as the main component of increasing the efficiency of the educational process // In the collection: *New tasks of psychology and pedagogy and ways to solve them*. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Science Center «Aeterna», 2014, pp. 23–27.

9. Karelina M. Yu., Atamanenko N.V., Cherepnina N. Yu. Forecast-based formation of basic educational programs as a basic component of the strategic development of a technical university // In the book: *Professional Education: Modernization Aspects*. Barylina L.P., Obukhova L.A., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Kamalova L.A., Karelina M. Yu., Atamanenko N.V., Cherepnina T.Y., Lodda O.A., Komarova E.V., Posyagina T.A., Pulina A.A. *Collective monograph: in 9 volumes / Under the scientific editorship of OP Chigisheva. – Rostov-on-Don. – 2014. – p. 86–105.*
10. Benevolensky S.B., Karelina M. Yu., Cherepnina T. Yu. Gestaltung des inhalts einer Lehrdisziplin als Hauptkomponente der Effektivitätserhöhung des Bildungsprozesses // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2014. – № 9–10. – p. 75–78.
11. Atamanenko N.W., Benevolensky S.B., Karelina M. Yu., Prikhodko V.M. Von Prognosen begründete Formierung grundlegender Ausbildungsprogramme als Basiskomponent für strategische Entwicklung und Konkurrenzfähigkeit einer technischen Universität / In the collection: *Achievements and Perspectives*. Proceedings of the 5th International symposium. Koenig L. – 2014. – pp. 59–72.
12. Karelina M. Yu., Revyakin MM, Zhosan A.A., Kravchenko I.N., Kolomeychenko A.V., Golovin S.I., Yakovleva E.V. Graduation qualification work of a bachelor: a textbook for university students in the direction of training «Operation of transport and technological machines and complexes» // *Orel: Orel State Agrarian University named after N.V. Parahin, 2016. – 328 p.*
13. Klesheva I.V., Evaluation of the effectiveness of the research activities of students. – SPb: NRU ITMO, 2014. – 91 p.
14. Atamanenko N.V., Karelina M. Yu. Some features of the improvement of the professional activities of a higher education teacher // *Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education Moscow State Agroengineering University*. V.P. Goryachkina. – 2014. – № 1 (61). – pp. 70–72.
15. Atamanenko N. W., Prikhodko V.M., Karelina M. Yu. Einige Aspekte der Verbesserung beruflicher Tätigkeit des Lehrers an einer Hochschule // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2014. – № 7–8. – pp. 68–73.
16. Karelina M. Yu., Cherepnina T. Yu. The main trends in the formation of master's programs at a technical university // In the collection: *Theoretical and applied problems of science and education*. Collection of scientific papers on the materials of the International Scientific and Practical Conference: in 16 parts. – 2015. – pp. 87–92.
17. Karelina M. Yu. The main trends in the formation of master's programs at the technical university in the transition to the network forms of the implementation of educational programs // In the collection: *Engineering training. – Moscow: MADI, 2015. – p. 68–74.*
18. Karelina M. Yu., Cherepnina T. Yu. Design and implementation of master's educational programs at a technical university in a network form as part of short-term mobility projects ERASMUS + // In the collection: *Priority directions of science development: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. – 2015. – pp. 109–111.*
19. G. Eason, B. Noble, and I.N. Sneddon, "On certain integrals of Lipschitz-Hankel type involving products of Bessel functions," *Phil. Trans. Roy. Soc. London*, vol. A247, pp. 529–551, April 1955. (references)
20. J. Clerk Maxwell, *A Treatise on Electricity and Magnetism*, 3rd ed., vol. 2. Oxford: Clarendon, 1892, pp.68–73.
21. I.S. Jacobs and C.P. Bean, "Fine particles, thin films and exchange anisotropy," in *Magnetism*, vol. III, G.T. Rado and H. Suhl, Eds. New York: Academic, 1963, pp. 271–350.
22. K. Elissa, "Title of paper if known," unpublished.
23. R. Nicole, "Title of paper with only first word capitalized," *J. Name Stand. Abbrev.*, in press.
24. Y. Yorozu, M. Hirano, K. Oka, and Y. Tagawa, "Electron spectroscopy studies on magneto-optical media and plastic substrate interface," *IEEE Transl. J. Magn. Japan*, vol. 2, pp. 740–741, August 1987 [Digests 9th Annual Conf. Magnetism Japan, p. 301, 1982].
25. M. Young, *The Technical Writer's Handbook*. Mill Valley, CA: University Science, 1989.

Проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан из стран Средней Азии к российской образовательной среде в довузовский период обучения

Рожнова Елена Петровна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный», Тверской государственный университет
E-mail: epr27@mail.ru

В данной статье рассматриваются проблемы, возникающие в период адаптации иностранных граждан, приехавших учиться в российских вузах. Контингент учащихся, о котором идёт речь, ограничен среднеазиатским регионом. Это связано с тем, что именно из стран Средней Азии в последнее время приезжает большое количество желающих учиться на подготовительном отделении вузов России. За последние три-четыре года учащиеся из Туркменистана составляли подавляющее большинство, поэтому в статье описаны особенности адаптации выходцев из этой страны.

В научной литературе процесс адаптации не однороден. Его принято делить на следующие типы: бытовую, академическую и социокультурную. Однако, по мнению автора статьи, первые два типа адаптации проходят безболезненно в аудитории учащихся из стран Средней Азии. Только социокультурная адаптация порождает серьёзные проблемы, ведущие к рассогласованию между участниками коммуникативного акта. Это связано, в первую очередь, с особенностями межкультурной коммуникации, особенностями исторического развития наших стран. Автором статьи была предпринята попытка расклассифицировать проблемы, возникающие при социокультурной адаптации, а также найти пути решения этих проблем.

Статья может заинтересовать преподавателей русского языка как иностранного, особенно работающих на довузовском этапе обучения, а также специалистов в области межкультурной коммуникации, психологии, социологии и филологии.

Ключевые слова: межкультурная дифференциация, социокультурная адаптация, бытовая адаптация, академическая адаптация, русскоязычное население, монологическое высказывание, коммуникативные рассогласования, внеаудиторная работа, этап довузовского обучения.

Вопрос о межкультурной дифференциации и её значении в процессе преподавания русского языка как иностранного рассматривался много раз. И всё же возникающие проблемы, расхождения в понимании одних и тех же составляющих реальной действительности между представителями разных национальных культур приводят к определённым затруднениям в процессе преподавания русского языка в иностранной аудитории. Поэтому вопрос об адаптации иностранных граждан к образовательной среде российского вуза является актуальным и в настоящее время.

За последние годы в российских вузах появился новый контингент учащихся. Это выходцы из стран Средней Азии, которые ранее входили в состав СССР. Несмотря на давние связи между нашими народами, студентам данной аудитории очень сложно адаптироваться к правилам и нормам поведения в российском вузе по ряду объективных причин. И одна из них – это ограничение возможностей молодёжи в изучении русского языка и русской культуры у себя на родине. Приведём факты, взятые из СМИ Туркменистана.

Во времена существования СССР русский язык был признан официальным на территории всех Среднеазиатских республик. Его преподавание в школах считалось обязательным и велось на высоком уровне. В городах союзных республик насчитывалось большое количество русских школ. Это было продиктовано требованием времени: численность русского населения в городской среде составляла значительный процент от общего числа жителей республик. Были созданы мощные методические школы, научно-исследовательские институты, которые разрабатывали методики преподавания русского языка и литературы в национальной аудитории.

В постсоветском пространстве картина резко меняется. В Туркмении, например, (студенты именно этой национальности в последние годы составляли подавляющее большинство в группах довузовского обучения) этнический состав в 1992 г. выглядел следующим образом: туркмены (72%), русские (12%), узбеки (9%), казахи, татары, украинцы, азербайджанцы, армяне (7%). В 1995 г. национальный состав Туркмении по оценкам российских и западных демографов изменился в сторону увеличения титульного населения и сокращения доли русскоязычного: туркмены – 77%, узбеки – 9,2%, русские – 6,7%, казахи – 2%, другие – 5,1%. [1]

Вещание ОРТ в Туркменистане теперь составляет 2 часа в день. На русском языке издается одна газета – «Нейтральный Туркменистан». В республику не доставляются российские газеты и журналы. 16 июля 2002 г. был запрещен ввоз в Туркменистан всех российских периодических изданий. С июля 2004 г. туркменская сторона, ссылаясь на технические причины, прекратила ретрансляцию программ радиостанции «Маяк».[3]

С 1 сентября 2002 г. все 49 русско-туркменских школ страны преобразованы в туркменские, а количество русскоязычных классов в них сокращено до одного в каждой школе. В настоящее время осталась единственная российско-туркменская школа им. А.С. Пушкина в Ашхабаде, созданная в 2000 г. на основе договоренностей между президентами В.В. Путиным и С.А. Ниязовым. Эта школа даёт полноценное 11-летнее образование по российской программе, и её выпускники могут продолжать дальнейшее обучение в России. Однако эта школа давно переполнена и работает на пределе своих возможностей. Как отмечают в РИА Новости: «Есть одна школа в Ашхабаде, но она элитная, попасть туда крайне сложно».[2] Значит, всё-таки русский язык нужен, раз на него «есть спрос». По словам студентов в городе Дашогуз русский язык в школе преподают два раза в неделю. Именно поэтому учащиеся из Туркменистана в подавляющем большинстве могут хорошо читать на русском языке, но другие навыки у них не сформированы: не владеют письменной речью, не могут построить монологическое высказывание на заданную тему, отсутствует знание грамматики.

В стране нет филиалов российских вузов. В Туркменистане практически не осталось вузов, готовящих преподавателей русского языка и литературы для старших классов средних школ и высших учебных заведений, за исключением небольшого отделения в пединституте г. Туркменабада, выпускающего ежегодно всего 5–6 специалистов по русскому языку и литературе.[4]

И всё же, молодёжь охотно едет в Россию. Почему? Каковы причины? Во-первых, всем известно, что в мусульманских странах, когда девушку выдают замуж, за неё семья жениха платит калым. Калым удваивается, если девушка получила или получает высшее образование. Во-вторых, после второго курса за обучение девушки платят родители жениха и невесты пополам. Поэтому учиться в России стало делом престижным и прибыльным. В-третьих, почти все студенты из стран Средней Азии уже имеют родственников, живущих в России, которые берутся всецело помочь молодёжи, поддержать её морально и материально. Эти люди, как правило, хорошо владеют русским языком, потому что давно живут и работают в России. Именно они являются инициаторами обучения молодого поколения в российских вузах и хорошо знают о том, что молодёжи очень трудно адаптироваться, поэтому оставляют номера телефонов преподавателю с просьбой звонить, если возник-

нут какие-то проблемы. И проблемы, конечно, возникают. На что же стоит обратить внимание при работе с выходцами из Средней Азии. В процессе социокультурной адаптации на довузовском этапе обучения возникает ряд серьёзных проблем, которые мы попытались объединить в четыре группы.

В первую очередь, это дисциплина. Многие преподаватели отмечают, что работать спокойно в такой аудитории невозможно. Студенты постоянно разговаривают, порой даже не обращая внимания на преподавателя. Реальность такова: они переходят на родной язык, чтобы выразить своё отношение к происходящему (прокомментировать). При этом учащиеся убеждены, что преподаватель не знает их родного языка, а английским языком аудитория, как правило, не владеет. Из своей практики скажу, что мне удавалось добиться тишины и внимания лишь одной фразой: «Базар болды!». Далее использование тюркских слов при изучении числительных, использование отдельных тюркских слов при переводе и знание примеров из культурной жизни (например, праздников) вызвали не только послушание, но и уважение аудитории к преподавателю. Следует заметить, что азиаты ценят высоко, если обращают внимание на отдельные элементы культуры и языка их народа. Именно это позволяет расположить к себе аудиторию, что нельзя сказать, например, об учащимся из Англии, Франции и многих других европейских стран (здесь всё воспринимается как должное).

В мусульманских странах широко развит язык жестов, и невербальное общение стоит на первом месте. Поэтому особенно внимательно азиаты следят за окружающей их аудиторией и реагируют мгновенно, понимая, конечно, всё по-своему. Очень интересным, на наш взгляд, является следующий случай, произошедший на уроке. Преподаватель отвернулся к доске, чтобы написать грамматический материал, в это время послышался шум в аудитории и крики девушек-туркменок. Произошло следующее. Один из студентов (у которого мать русская, а отец курд, и приехал он из Сирии) поднял вверх руку и один палец. Этот жест другой студент-узбек расценил как оскорбление в свой адрес. Он вскочил с места и ринулся с кулаками на обидчика. Студенты оценили происходящее согласно той базе культурных знаний, которая у них сформирована, и совершенно не задумались о том, что существует и другая культурная среда. Эти люди, как правило, недавно приехали в Россию и ранее не были ни в одной из европейских зарубежных стран. Целесообразно в таких случаях проводить беседы и разъяснять, что прежде, чем делать выводы, нужно узнать особенности культурных традиций своих однокурсников. Расширить кругозор учащихся позволяют вечера-встречи, например, под названием «Давайте познакомимся!», «Тверские встречи» и другие. Конечно, студенты ещё плохо владеют русским языком спустя два – три месяца учёбы на довузовском этапе, но на помощь могут прийти презен-

тации с использованием простейших конструкций, типа: «Это Ашхабад. Это мой родной город. Он белый и красивый...». В подобных выступлениях студентов важна не столько информация, сколько отношение говорящего к тому, о чём идёт речь. Уважение вызывает тот, кто выражает свою преданность и любовь к собственной культуре.

Преподаватель подготовительного факультета сталкивается с определёнными трудностями при проведении экскурсий. Работники музеев отмечают, что особенно трудно проводить экскурсии в среднеазиатской аудитории, т.к. в тюркских языках не всегда можно найти эквивалент русскому слову. Достаточно вспомнить слова дворец и сарай. Для выходцев из Средней Азии они равнозначны, так как обозначают строения, которые являются символом достатка и власти у вечно кочующего в прошлом народа. Для русского человека эти слова прямо противоположны по своему значению. Перейти на английский язык экскурсовод не может, потому что аудитория им не владеет.

Перед экскурсией необходимо проводить беседу о правилах поведения в музее. Например, на экскурсии в музее Тверского быта студентка-туркменка быстро подошла к экспонату и, сняв женскую шляпку русской дворянки, стала её внимательно изучать. Это было расценено работниками музея не просто как нарушение правил, а как серьёзный проступок, за который нужно платить штраф. Подобное незнание русской бытовой культуры и неумение вести себя в общественных российских местах свойственно студентам из Средней Азии на довузовском этапе обучения. Именно поэтому внеаудиторная работа является важной составляющей в процессе преподавания русского языка как иностранного, а преподаватель должен знать о подобных особенностях своих учеников и уметь предупреждать возможные ошибки.

Следует заметить, что здесь ни в коем случае нельзя говорить о каком-либо отсутствии культуры: просто, культура разная и бытовая культура, в том числе. Например, у народов Средней Азии высока культура общения на базаре. Сюда входит умение торговаться, что представляет собой целое мастерство. Если вы купили вещь и не потрговались, то продавец плюнет вам вслед, выражая своё презрение. С русским продавцом торговаться сложно, так как он воспримет это за личное оскорбление.

Следующая группа проблем, возникающих при адаптации иностранных граждан из Средней Азии к условиям российской образовательной среды, связана с формированием речевых и коммуникативных компетенций у студентов. Следует обратить внимание на то, что всех учащихся из Туркменистана отличает умение читать и немного говорить по-русски. Они считают эти навыки устной речи основными при изучении русского языка как иностранного, поэтому не хотят учить грамматику. Наверное, было бы целесообразно преподавателю уже на первых вводно-фонетических занятиях убеждать, приводить доказательства необходимо-

сти изучения грамматики. Преподавателю так же следует обратить внимание и на будущие проблемы, которые могут возникнуть в этой аудитории: отсутствие категории рода в родном языке учащихся, отсутствие мягкости в устной и письменной речи и т.д. Не стоит дожидаться соответствующих тем, нужно подготавливать студенческую аудиторию заранее и тем самым предупреждать возникающие впоследствии проблемы.

В данной статье предпринята попытка сгруппировать проблемы, относящиеся к социокультурной адаптации, которые возникают в процессе работы с гражданами из стран Средней Азии. Выделено четыре, на наш взгляд, самых основных типа:

1. проблемы, связанные с дисциплиной на занятиях,
2. проблемы, возникающие в процессе межкультурной коммуникации,
3. проблемы, приводящие к серьёзным расхождениям между людьми во время проведения внеаудиторной работы,
4. проблемы, возникающие при формировании основных видов компетенций у учащихся непосредственно в учебном процессе.

В научной литературе, как правило, выделяют три основных вида адаптации: бытовую, академическую и социокультурную. Интересным, на наш взгляд, является материал, опубликованный группой исследователей из Российского университета дружбы народов.[6] Данные, полученные ими при изучении динамики процесса адаптации иностранных учащихся из стран Африки, Юго-Восточной Азии, арабских стран и Латинской Америки к условиям жизни и обучения в России на довузовском этапе и на основных факультетах, привлекут внимание каждого преподавателя русского языка как иностранного. Из опыта своей работы хотелось бы отметить, что для учащихся из стран Средней Азии, а конкретно из Туркмении, легче всего проходит бытовая, а потом уже академическая адаптация. Связано это с тем, что, как уже отмечалось выше, учащиеся из Туркмении неплохо владеют русской речью, а «эффективность бытовой адаптации напрямую связана с активным использованием русского языка в его разговорной разновидности в сфере повседневного общения». [6, с. 227] Академическая адаптация тоже не представляет большой проблемы для них, так как раньше было одно государство, Советский Союз, и система образования имела единые правила. Например, тот факт, что преподавателя нужно называть не просто по имени, а по имени и отчеству, хорошо известен этому контингенту учащихся. Иностранцами учащимися из стран Африки, например, трудно сразу запомнить и имя, и отчество. Вспоминается такой случай, когда учащийся подготовительного факультета из Камеруна, желая задать вопрос на уроке, обратился к преподавателю не со словами: «Елена Петровна!», а просто: «Петровна!...». Это всё, что он запомнил. И этого, по его мнению, вполне достаточно. Выходцы из стран Средней Азии с уважением относятся ко всем, кто старше

по возрасту и выше по статусу, особенно к преподавателю. И здесь мы опять же имеем дело с культурными традициями, уходящими далеко в историю формирования национальных нравственных особенностей этих народов.

Таким образом, на наш взгляд, самой сложной и болезненной для иностранных учащихся из стран Средней Азии является социокультурная адаптация. Усложняется такой процесс адаптации ещё и тем, что он непосредственно связан с особенностями вербального и невербального коммуникативного поведения (вспомним приведённый выше пример о конфликте на уроке между учащимся из Сирии и учащимся из Узбекистана). Возможно, в данном случае стоит поставить под сомнение утверждение о том, что состав учебной группы должен быть многонациональным. Представители стран Средней Азии, в частности Туркменистана, предпочитают заниматься в однородной национальной группе, потому что процесс адаптации проходит легче. И здесь мы говорим только об этапе довузовского обучения.

Социокультурная адаптация сложна ещё и тем, что она предполагает не одностороннюю, а двустороннюю направленность. С одной стороны субъектами в этом процессе выступают иностранные учащиеся, а преподаватель должен их направлять в нужное русло. С другой стороны, субъектом выступает сам преподаватель, которому просто необходимо знать все тонкости культурной составляющей национальных традиций обучаемых в процессе прохождения ими социокультурной адаптации. Попробуем объяснить это на следующем примере. Преподаватель возвращается в класс после перемены. К нему навстречу бежит девушка-туркменка и протягивает фотографию, на которой она и её друзья зимой в пальто и шапках. Фотография, как фотография, но девушка была явно обеспокоена, в глазах ужас. Преподаватель, к счастью, сразу всё понял, так как был знаком с семейными традициями туркменского народа. Он попросил студента из Узбекистана уничтожить фотографию, которой тот шантажировал девушку, обещая послать фото её отцу. Студентка была очень благодарна и смогла продолжить обучение в аудитории в спокойной обстановке.

Таким образом, из всех видов адаптации, на наш взгляд, самой проблематичной является социокультурная адаптация. Процесс адаптации иностранных граждан к образовательной среде российского вуза можно рассматривать как важную составляющую в работе преподавателя, особенно на этапе довузовского обучения. Именно в это время у будущих студентов-иностранцев формируются не только языковые и речевые навыки, но и самые главные навыки – навыки поведения согласно требованиям и нормам жизни в стране изучаемого языка. И незаменимым помощником в этом трудном деле должен стать преподаватель РКИ на этапе довузовского обучения.

Литература

1. Виноградов А.В. О состоянии русскоязычного образования в Туркменистане. [Электронный ресурс]: <https://www.google.com/search> (дата обращения: 20.09.2019).
2. Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии: Автореф. дисс. ... канд. педагогич. наук. М., 2009. <https://www.dissercat.com/content/russkii-yazyk-v-sovremennoi-obrazovatelnoi-srede-stran-sng-i-baltii-0>
3. Мамедов Б.Б. Функционирование русского языка в Туркменистане // Материалы международной научно-практической конференции специалистов-филологов и преподавателей-русистов по проблемам функционирования, преподавания и продвижения русского языка за рубежом. М.: Федеральное агентство по образованию; Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2007. <https://www.google.com/search>
4. Материалы международного семинара для преподавателей русского языка государств – участников СНГ и стран Балтии. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. <https://www.google.com/search>
5. Плешакова А.Ю., Чупина В.А. Социокультурная адаптация иностранных студентов в образовательной среде российского университета // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов. III ежегодная международная научно-практическая конференция. Алькор Паблицерс: Технологический университет, 2015. С. 272–275
6. Пугачёв И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю. Адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в российском вузе: комплексный подход [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. М., 2018. № 2 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-uchaschihsya-k-usloviyam-obucheniya-v-rossiyskom-vuze-kompleksnyy-podhod/viewer> (дата обращения: 20.09.2021).
7. РИА Новости. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/world/20180422/1519094484.html> (дата обращения: 18.10.2019).
8. Хуторской А.В. Образовательное пространство СНГ – проблема сравнительной педагогики. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2006. <https://www.google.com/search>
9. Яценко Е.Б., Хргиан А.А. Русский язык в новых независимых государствах: результаты комплексного исследования. М.: Фонд «Наследие Евразии», 2008. <https://www.google.com/search>

PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN CITIZENS FROM CENTRAL ASIAN COUNTRIES TO THE RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PRE-UNIVERSITY PERIOD OF STUDY

Rozhnova E.P.
Tver State University

This article deals with problems arising during the period of adaptation of foreign citizens coming to study in Russian HEIs. The contingent of students in question is limited to the Central Asian region. This is due to the fact that it is Central Asian countries that have recently attracted a large number of students wishing to study at the preparatory department of Russian HEIs. Over the past three to four years, students from Turkmenistan have constituted an overwhelming majority, so this article describes the specifics of adaptation of natives from this country.

The process of adaptation is not homogenous in the scientific literature. It is usually divided into the following types: domestic, academic and socio-cultural. However, according to the author of the article, the first two types of adaptation are painless for the students from Central Asia. Only the sociocultural adaptation poses serious problems, leading to discord between the participants in the communicative act. This is primarily due to the peculiarities of intercultural communication and the historical development of our countries. The author of the article attempts to classify the problems that arise in the process of sociocultural adaptation and to find ways to solve them. This article could be of interest for teachers of Russian as a foreign language, especially those working at the pre-university level, as well as specialists in intercultural communication, psychology, sociology and philology.

Keywords: intercultural differentiation, sociocultural adaptation, everyday adaptation, academic adaptation, Russian-speaking population, monological utterance, communicative discrepancies, extra-curricular activities, pre-university stage.

References

1. Vinogradov A.V. On the state of Russian-language education in Turkmenistan. [Electronic resource]: <https://www.google.com/search> (date accessed: 20.09.2019).
2. Kudoyarova T.V. Russian language in the modern educational environment of the CIS and Baltic countries: Author's abstract. diss. ... Cand. pedagogical sciences. M., 2009. <https://www.disserscat.com/content/russkii-yazyk-v-sovremennoi-obrazovatelnoi-srede-stran-sng-i-baltii-0>

3. Mamedov B.B. Functioning of the Russian language in Turkmenistan // Materials of the international scientific-practical conference of specialists-philologists and teachers of Russian studies on the problems of functioning, teaching and promotion of the Russian language abroad. Moscow: Federal Agency for Education; State IRYA them. A.S. Pushkin, 2007. <https://www.google.com/search>
4. Materials of the international seminar for Russian language teachers from the CIS and Baltic countries. M.: State. IRYA them. A.S. Pushkin, 2006. <https://www.google.com/search>
5. Pleshakova A. Yu., Chupina V.A. Socio-cultural adaptation of foreign students in the educational environment of a Russian university // Prospects, organizational forms and the effectiveness of the development of cooperation between Russian and foreign universities. III annual international scientific and practical conference. Alkor Publishers: University of Technology, 2015.S. 272–275
6. Pugachev I.A., Budiltseva M.B., Varlamova I. Yu. Adaptation of foreign students to learning conditions in a Russian university: an integrated approach [Electronic resource] // Bulletin of RUDN. Series: Educational issues: languages and specialties. M., 2018. № 2 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-uchaschihsya-k-usloviyam-obucheniya-v-rossiyskom-vuze-kompleksnyy-podhod/viewer> (date of access: 20.09. 2021).
7. RIA Novosti. [Electronic resource]. Url: <https://ria.ru/world/20180422/1519094484.html> (date of access: 18.10.2019).
8. Khutorskoy A.V. The educational space of the CIS is a problem of comparative pedagogy. M.: Research and Development Enterprise "INEC", 2006. <https://www.google.com/search>
9. Yatsenko E.B., Khrgian A.A. The Russian language in the newly independent states: the results of a comprehensive study. Moscow: Eurasia Heritage Foundation, 2008. <https://www.google.com/search>

Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с ДЦП средствами музыкотерапии

Мамедова Лариса Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Анализ литературы по теме исследования показывает, что вопросы в направлении эмоционального развития являются предметом обсуждения во многих теоретических и практических обсуждениях со стороны психологов и педагогов отечественных и зарубежных стран. Ученые сходятся в своих изысканиях в том, что эмоции занимают одно из центральных мест или звеньев в психической жизни каждого ребенка. Не каждый взрослый человек может справиться со своим эмоциональным поведением, у детей естественно тоже это вызывает свои сложности, а вот как показывает практический опыт современных психологов и педагогов детям с диагнозом ДЦП особенно трудно выражать даже самые простые эмоции, поэтому в сфере изучения личности ребенка с ДЦП остро стоит проблема, связанная с исследованием ее эмоциональных проявлений и т.д.

Методов и приемов эмоционального развития детей с ДЦП есть определенное множество, но на сколько они эффективны может сказать только само проведенное исследование. В данной статье мы кажем способы эмоционального развития детей с ДЦП с помощью метода музыкотерапии. Так как эмоциональная отзывчивость детей на музыку будет способствовать у них развитию таких качеств как доброта, сопереживание, эмпатия и т.д.

Ключевые слова: дети с ДЦП, дошкольный возраст, развитие, музыкотерапия, эмоции, эмоциональная сфера, диагностика.

Анализ трудов Э.С. Калижнюк, И.И. Мамайчук, В.В. Лебединского, и других исследователей показал, что такое заболевание как детский церебральный паралич является особым видом психического дизонтогенеза, при котором возникает недостаточность в функционировании двигательного аппарата ребенка. В связи с этим заболеванием ребенок ограничен в общении со сверстниками, взрослыми. Со стороны родителей проявляется повышенная забота. Ребенок замыкается в себе. Проявляются такие черты как эгоизм, пассивность. Следовательно, эмоциональное развитие у такой категории детей идет на очень низком уровне. В результате чего в дальнейшем у ребенка может возникнуть депрессия, нарушение психического развития всего организма. Ограниченность в общении со сверстниками может в дальнейшем способствовать формированию аутистических черт, а также формирует эгоизм и пассивность в общении. Поэтому психологам и педагогам, работающим с такой категорией детей необходимо работать как с самими детками. Так и их родителями, чтобы получить эффективный результат от своих занятий. Естественно есть разные формы заболевания ДЦП, например: спастическая диплегия, двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма.

И.И. Мамайчук указывал в своей работе, что «в соответствии с современными представлениями о патогенезе заболевания выше представленные формы включают все проявления поражения мозга, характерные для каждой формы заболевания – двигательные, речевые и психические, а также позволяет прогнозировать течение заболевания» [8, с. 20]. И есть формы, при которых коррекционная работа не возможна или является очень сложной, практически бесполезной.

В данной статье мы будем рассматривать коррекционную работу по эмоциональному развитию у детей дошкольного возраста с гемипаретической формой ДЦП.

Эта форма, по мнению К.А. Семеновой «характеризуется повреждением конечностей (руки и ноги) с одной стороны тела. Рука обычно поражается больше, чем нога. Правосторонний гемипарез в связи с поражением левого полушария наблюдается значительно чаще, чем левосторонний. Левое полушарие при воздействии вредных факторов страдает в первую очередь как более молодое филогенетически, функции которые наиболее сложны и многообразны» [7, с. 32].

Анализ литературы по коррекционной педагогике, психологии и учебников по неврологии пока-

зал, что причиной возникновения трудностей у детей с гемипаритической формой ДЦП в освоении чтения, письма и счета и также проблемы с эмоциональной сферой связано с работой левого полушария головного мозга ребенка.

По мнению И.И. Мамайчук, «эмоциональное неблагополучие у детей рассматривается как отрицательное состояние, возникающее на фоне трудно разрешимых личностных конфликтов (А.В. Запорожец, А.И. Захаров)» [9, с. 42].

И.И. Мамайчук подчеркивает, что «особенности формирования личности и эмоционально-волевой сферы у детей с диагнозом ДЦП могут быть определены тремя факторами [9]:

- 1) биологическими особенностями, связанными с характером заболевания;
- 2) социальный фактор – воздействием на ребенка семьи и педагогов;
- 3) психологический фактор.

Итак, исходя из выше сказанного, можно отметить, что детям с детским церебральным параличом свойственна задержка эмоционального развития, которая, как правило, сочетается с интеллектуальной задержкой и это выражается в форме неосложнённого психического инфантилизма и осложнённого, так называемого «органического инфантилизма». Его проявления выступают в недостаточной выраженности эмоций даже в игровой деятельности – ее монотонности, слабости творчества, отсутствии инициативы и самостоятельности. Чтобы дети научились понимать свое эмоциональное состояние и состояние других людей, определяли эмоции и понимали их, нами будет проведена следующая коррекционная работа с данной категорией детей.

Исследование нами проводилось в три этапа работы. В работе приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с гемипаретической формой ДЦП.

На первом этапе была проведена диагностическая работа по методикам методика Э.Т. Дорофеевой «Исследования эмоционального состояния»; методика С.В. Велиевой «Паровозик» на определение особенностей эмоционального состояния ребенка.

Результаты исследования по методике Э.Т. Дорофеевой получились следующие: положительные эмоции наблюдаются у 30% детей; нейтральные эмоции свойственны 30%; 40% детей показали отрицательные эмоции.

По методике С.В. Велиева мы смогли определить степень позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ДЦП: позитивное психическое состояние характерно для 20%; негативное психическое состояние низкой степени выявлено также у 20%, негативное психическое состояние средней степени и высокой степени наблюдается у 30%

На втором этапе работы были подобраны упражнения и приемы, которые внедрялись и внедряются нами на музыкальных занятиях с этими

детьми. Такие приемы музыкотерапии как: слушание пения педагога, прослушивание музыки и песен в записи на магнитофоне, дисках); музицирование (игра на детских музыкальных инструментах, рассматривание наглядного материала, чтение стихов, игры-драматизации, игры-имитации, игра-импровизации и т.д.) способствуют ребенку активизироваться на музыкальных занятиях, преодолевать напряженность и зажатость, помогают дошкольнику расслабиться и почувствовать себя комфортно, улучшают эмоциональное состояние и т.д.

В рамках музыкального занятия и параллельно с методом музыкотерапии нами применялся метод театрализации, который был направлен на овладение детьми диалогом, способствовал развитию внимания, навыков взаимодействия, развивал музыкальный слух и главное способствовал выражению положительных эмоций и определения эмоции удивления.

Например, при рассмотрении сказки «Репка», в начале занятия на этапе актуализации прослушивается музыкальная сказка «Репка». Далее между детьми распределяются роли актеров. На практической части слушаю музыку сказки ребята обыгрывают каждого героя, при этом, если могут, подпевают. Дети, которые плохо двигаются, им помогают родители.

Очень эффективна в работе, оказалась игра-имитация, например «Медведь и дети». Под музыкальное сопровождение дети в масках-шапочках зверей перевоплощаются, передавая основные эмоции героев. Игра способствовала пережить сердцем эмоции и чувства всех героев.

Или игра-имитация «Солнышко и дождик», способствовала знакомству детей с такой эмоцией как радость. Под исполнение педагогом музыки на фортепиано, дети передают основные эмоции человека (выглянуло солнышко – дети обрадовались: улынулись, захлопали в ладоши, запрыгали на месте, закапал дождик – дети притихли и спрятались под зонтик).

В данной статье мы уже говорили о том, что работа с такой категорией детей будет более эффективной, если привлекать и родителей этих детей к занятиям.

Например, с целью закрепления эмоции злость нами был предложен просмотр музыкальной сказки «Заюшкина-избушка». После чего была проведена беседа по сказке, проигрывался эпизод совместно с родителями. Дети с родителями выбирали роли, и надевали шапочки – маски. Играя определенную роль в эпизоде, ребенок и взрослый переживали некоторые эмоционально-значимые ситуации.

Также при изучении определенного эмоционального состояния мы применяли вокалотерапию. Необходимо отметить, что благодаря исполнению песен разного характера доступных детям разного уровня развития каждый ребенок получает от этого удовольствие и эмоциональный заряд. Научившись выражать свое состояние голосом, ребенок получает эффективнейшее средство для

снятия внутреннего напряжения и самовыражения. Развивается музыкальная память и слух.

В целом в рамках коррекционно-развивающих занятий нами была проведена работа по следующим направлениям (страх, гнев, грусть, радость, злость, обида, удивление, эмоциональная отзывчивость и т.д.).

На третьем этапе исследования была проведена итоговая диагностика по тем же методикам, что и на первом этапе работы.

По методике Э.Т. Дорофеевой положительные эмоции увеличились на 8% (наблюдаются у 40%); нейтральные эмоции стали свойственны 40% детей; отрицательные эмоции остались характерны для 20% детей.

Для определения достоверности полученных результатов экспериментальной группы детей по методике исследования эмоционального состояния Э.Т. Дорофеевой, использовали статистический критерий – χ^2 .

Результаты мы посчитали статистически значимыми, так как полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости при $p \leq 0,001$.

По методике С.В. Велиева результаты получились следующие: позитивное психическое состояние увеличилось на 10% и стало характерно для 30% детей; негативное психическое состояние низкой степени выявлено также у 10%, что на 10% меньше, чем при первичной диагностике; негативное психическое состояние средней степени характерно для 40% и высокой степени наблюдается у 20% детей.

Достоверность результатов статически подтверждена с помощью критерия – χ^2 , полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости при $p \leq 0,001$, что говорит о результатах статистически значимыми.

Также следует отметить, что в начале эксперимента из 10 детей, только 3 могли узнавать эмоцию радость, после проведенной нами работы их стало 6 человек.

Итак, исходя из всего выше сказанного, можно отметить, что особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы ребенка с ДЦП во многом зависят не только от специфики заболевания, но и от отношения к ребенку социума: родителей, педагогов, сверстников. Выявлено, что дети, страдающие церебральным параличом, более часто испытывают отрицательные эмоции, такие как: страх, гнев, стыд, страдания и др. Доминирование отрицательных эмоций над положительными эмоциями приводит к частому переживанию состояний грусти, печали с частым перенапряжением всех систем организма.

Использование метода музыкотерапии и сопутствующих ему приемов помогают детям старшего дошкольного возраста, имеющим заболевание ДЦП эмоционально и личностно познавать себя и других людей; познавать окружающий мир; помогают активизироваться, расслабиться; научиться выражать свои эмоции и чувства такими средствами как: звук, движения.

Литература

1. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1982. – 16 с.
2. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. – СПб.: Питер, 2005. – 40 с.
3. Дорофеева Э.Т. Сдвиги цветовой чувствительности как индикатор эмоциональных состояний. Психические заболевания. – Ленинград: Наука, 1970. – 32 с.
4. Калижнюк Э.С. Психогенные реакции и особенности формирования личности при детских церебральных параличах: Методические рекомендации. – М.: Минздрав СССР, 1982. – 27 с.
5. Кириченко Е.И. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 44 с.
6. Кунц Н.Н. Программа по музыкально-эстетической реабилитации детей с психофизическими нарушениями в развитии. – Нерюнгри: ТИ (ф) ЯГУ, 2007. – 18 с.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 44 с.
8. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Питер, 2001. – 30 с.
9. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Питер, 2006. – 323 с.

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN WITH ICP WITH MUSIC THERAPY

Mamedova L.V.

Technical Institute (branch) of the State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova" in Neryungrri

Analysis of the literature on the topic of the research shows that issues in the direction of emotional development are the subject of discussion in many theoretical and practical discussions by psychologists and teachers of domestic and foreign countries. Scientists agree in their research that emotions occupy one of the central places or links in the mental life of every child. Not every adult can cope with his emotional behavior, this naturally also causes its own difficulties in children, but as the practical experience of modern psychologists and educators shows, children with cerebral palsy find it especially difficult to express even the simplest emotions, therefore, in the field of studying the personality of a child with cerebral palsy there is an acute problem associated with the study of its emotional manifestations, etc.

There are a number of methods and techniques for the emotional development of children with cerebral palsy, but only the research itself can tell how effective they are. In this article, we show the ways of emotional development of children with cerebral palsy using the method of music therapy. Since the emotional responsiveness of children to music will contribute to the development of such qualities as kindness, empathy, empathy, etc.

Keywords: children with cerebral palsy, preschool age, development, music therapy, emotions, emotional sphere, diagnostics.

References

1. Vygotsky L.S. Emotions and their development in childhood. – M.: Pedagogika, 1982. – 16 p.

2. Velieva S.V. Diagnostics of mental states of preschool children. – SPb.: Peter, 2005. – 40 p.
3. Dorofeeva E.T. Shifts in color sensitivity as an indicator of emotional states. Mental illness. – Leningrad: Nauka, 1970. – 32 p.
4. Kalizhnyuk E.S. Psychogenic reactions and characteristics of personality formation in children with cerebral palsy: Methodical recommendations. – M.: Ministry of Health of the USSR, 1982. – 27 p.
5. Kirichenko E.I. Emotional features of personality formation in childhood: Norm and deviations. – M.: Pedagogy, 1990. – 44 p.
6. Kunz N.N. Program for the musical and aesthetic rehabilitation of children with psychophysical developmental disabilities. – Neryungri: TI (f) YSU, 2007. – 18 p.
7. Lebedinsky V.V. Mental developmental disorders in childhood: textbook. manual for stud. psychol. fac. higher. study. institutions. – M.: Academy, 2004. – 44 p.
8. Mamaichuk I.I. Psychological assistance to children with developmental problems. – SPb.: Peter, 2001. – 30 p.
9. Mamaichuk I.I. Psychocorrectional technologies for children with developmental problems. – SPb.: Peter, 2006. – 323 p.