

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

Ахметшин Э.М. Проблемы формирования профессиональной компетенции студентов вузов 4

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Гужеля Д.Ю., Куриленко В.Б., Бирюкова Ю.Н., Ахнина К.В., Макарова М.А. Методическая значимость сопровождения преподавания русского языка как иностранного в странах ближнего и дальнего зарубежья: актуальность и социальная значимость 10
Черепко В.В., Молчанова И.И., Гатинская Н.В., Буданова И.Б., Соколова Н.В. Обучение произношению редуцированных гласных русского языка иностранных студентов 14

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Гуреева А.В. Оптимизация преподавания иностранного языка в языковом вузе средствами интернет-технологий 18
Шумакова О.А., Михайлов А.А. Современные подходы к интенсификации процесса обучения иностранному языку 23
Кузнецова О.В. Методика оценки сформированности иноязычной предметной медиатехнологической компетенции на основе медиатехнологий 27

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бессонова А.В. Модель развития профессионального самоопределения курсантов военных образовательных организаций высшего образования на принципах и положениях личностно-деятельностного подхода 33
Гончаренко О.Н. Воспитательное воздействие произведений Г.А. Колотовкина на студентов аграрного вуза 40
Гейдарова А.Н., Постой Л.В., Орехов М.И. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в области строительства сооружений тепловой и атомной энергетики в процессе производственных практик 44
Замашникова Л.В. Особенности речевой адаптации иностранных военнослужащих в условиях военного вуза 47
Кудашкина О.В., Амиров А.Ф., Липатова Е.Е. Реализация модели многоуровневой диагностики сформированности профессиональных компетенций в системе медицинского образования 52
Лукашева Н.Ю. Проблемы профилактики профессиональных деформаций у сотрудников полиции 58
Мозгачева А.С. Реконструктивный анализ процесса изучения иностранного языка в неязыковом вузе 62
Сергеев П.С. Стратегия обучения, ориентированного на результат, как метод повышения мотивации и качества обучения студентов вузов. Анализ восприятия и практического опыта преподавателей 66
Щербяков А.В., Задорин К.С. Потенциал профессиональной общности в развитии педагога как воспитателя в условиях повышения квалификации 72
Трофимова Т.Е., Родионовский А.Н. Проведение практики для студентов архитектурных вузов на исторических объектах в городе Москве 79
Якупов Ф.А. Технология интенсивного обучения с опорой на ценностный подход, как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников органов внутренних дел при реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования 83

Учредитель: ООО «Русайнс»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджиев Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; *Горшкова Валентина Владимировна* – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; *Дудулин Василий Васильевич* – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российской войск стратегического назначения; *Ежова Галина Леонидовна* – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; *Везиров Тимур Гаджиевич* – д-р пед. наук, проф., 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 ФБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; *Никитина Елена Юрьевна* – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; *Фурьева Татьяна Васильевна* – д-р пед. наук, проф. кафедры социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; *Шастун Тамара Александровна* – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; *Шихабиева Тамара Шихгагановна* – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской 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-олимпийских технологий Белгородского Государственного университета; *Золотых Лидия Глебовна* – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; *Игнатова Валентина Владимировна* – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; *Касьянова Людмила Юрьевна* – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; *Клейберг Юрий Александрович* – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; *Койчуева Абрига Салиховна* – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; *Колесникова Светлана Михайловна* – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; *Михеева Галина Васильевна* – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; *Мыскин Сергей Владимирович* – д-р филол. наук, канд. психол. 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 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: 30.09.2019 Цена свободная

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

<i>Ямских Г.Ю., Жаринова Н.Ю., Лебедева Н.В., Усманова И.Х.</i> Организация, проведение и результаты производственных практик бакалавров-географов (05.03.02 География) на примере Сибирского федерального университета	87
---	----

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Канина С.Ю., Ермолаева Е.В., Гмызина Г.Н.</i> Проблема формирования межкультурной компетенции в рамках концепции диалога культур на уроках иностранного языка на современном этапе развития школьного образования	93
<i>Ильина А.В., Коптелов А.В., Машуков А.В., Обоскалов А.Г., Солодкова М.И.</i> Подходы к организации прервентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения на муниципальном уровне	98
<i>Ноговицын В.П.</i> Научно-образовательные центры: решение проблем малочисленных и малокомплектных школ	106
<i>Ростовцев А.С.</i> Формирование математической креативности старшеклассников на базе многоуровневой системы нестандартных математических задач	113

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Тютюева И.А., Филюткина Т.Н.</i> Уровневая классификация задач движения «Абилимпикс» и подготовка студентов- инвалидов и с ОВЗ к участию в чемпионатах	118
---	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Давыдова Е.В., Глазова О.Г., Туманова С.Р., Романенко А.В., Буданова И.Б.</i> Учимся формулировать идейное содержание художественного текста методом речевых трансформаций на занятиях по русскому языку как иностранному у студентов нефилологических специальностей	122
<i>Фильцова М.С., Зеленова О.В., Арзуманова Р.А., Яхно М.Д., Давыдова Е.В.</i> Русские безличные предложения с зависимым инфинитивом в обучении иноговорящих	126
<i>Мурай О.В.</i> Тенденции развития внутренней языковой политики США в контексте биполярного мира	132
<i>Полатовская О.С.</i> Средства представления Агрессора в англоязычном дискурсе	136
<i>Пузырева О.Г.</i> Методическая аутентичность авторского учебно-беллетристического текста преподавателя в аспекте проблемы отбора художественных текстов для занятий по практике речи в иностранной аудитории	143
<i>Тищенко Н.Г.</i> Лингводидактическое обоснование использования комических текстов на основе языковой игры в практике преподавания РКИ (лексический аспект)	150
<i>Фатхулова Д.Р., Галиева Г.Р.</i> Средства связности в письменной части экзаменов ГИА по иностранным языкам: лингвистический и методический аспекты	156
<i>Щербакова О.М., Новоселова Н.В.</i> Специфические черты инновационной модели обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе	161

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Баймурзина В.И., Маджуга А.Г., Салимова Р.М.</i> Формирование камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире в контексте народной педагогики	168
<i>Белоусенко М.И.</i> Базовые принципы вокальной педагогики в образовательном процессе среднего и высшего профессионального звена РФ	172
<i>Данилова И.С.</i> Зарубежные передовые практики развития компетентного родительства: конкретизация понятий современного образовательного пространства	176
<i>Карпенко С.Ю., Аникина С.А.</i> Языковые особенности рекламных слоганов на примере производителей мобильных устройств	181
<i>Титова С.С., Фигловская О.А., Морозова О.П.</i> Особенности применения нотных архивов, обучающих электронных игр, программ микширования аудио-файлов, нотных редакторов и программ flash-анимации при изучении музыкально-теоретических дисциплин	187
<i>Еныгин Д.В., Маслова Е.Г., Мидова В.О., Минасян Е.Т.</i> Применение лингвистических инструментов для обучения английскому языку в высшей школе	195
<i>Карпов В.В.</i> Особенности профессиональной подготовки студентов-международников в России	201

Contents

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Akhmetshin E.M. Problems of forming professional competence of university students 4

TEACHING AND EDUCATION TECHNIQUE

Guzhelya D.Yu., Kurylenko V.B., Biryukova Yu.N., Akhnina K.V., Makarova M.A. The methodological significance of supporting the teaching of Russian as a foreign language in the countries of near and far abroad: relevance and social significance 10

Cherepko V.V., Molchanova I.I., Gatinskaya N.V., Budanova I.B., Sokolova N.V. Teaching pronunciation of reduced Russian vowels to foreign students 14

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Gureeva A.V. Optimization of teaching a foreign language in a language university by means of Internet technologies 18

Shumakova O.A., Mikhailov A.A. Modern approaches to the intensification of the process of teaching a foreign language 23

Kuznetsova O.V. Methodology for assessing the formation of a foreign language subject media technology competence based on media technologies 27

PROFESSIONAL EDUCATION

Bessonova A.V. A model for the development of professional self-determination of cadets of military educational organizations of higher education on the principles and provisions of a personal-activity approach 33

Goncharenko O.N. The educational impact of the works of G.A. Kolotovkina for students of an agricultural university 40

Heydarova A.N., Postoy L.V., Orekhov M.I. Formation of professional competencies of future specialists in the field of construction of thermal and nuclear energy facilities in the process of production practices 44

Zamashchikova L.V. Features of the speech adaptation of foreign troops in a military university 47

Kudashkina O.V., Amirov A.F., Lipatova E.E. Implementation of a model of multilevel diagnostics of the formation of professional competencies in the medical education system 52

Lukasheva N.Yu. Problems of prevention of occupational deformities in police officers 58

Mozgacheva A.S. Reconstructive analysis of the process of learning a foreign language in a non-linguistic university 62

Sergeev P.S. A results-based learning strategy as a method of increasing the motivation and quality of teaching university students. Analysis of the perception and practical experience of teachers ... 66

Shcherbakov A.V., Zadorin K.S. The potential of professional community in the development of a teacher as a teacher in the context of continuing education 72

Trofimova T.E., Rodionovsky A.N. Practice for students of architectural universities at historical sites in the city of Moscow 79

Yakupov F.A. The technology of intensive training based on the value approach as a means of developing foreign-language communicative competence of employees of internal affairs bodies in the implementation of educational programs of additional professional education 83

Yamskikh G.Yu., Zharinova N.Yu., Lebedeva N.V., Usmanova I.Kh. Organization, implementation and results of production practices of bachelor-geographers (03.03.02 Geography) by the example of the Siberian Federal University 87

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Kanina S.Yu., Ermolaeva E.V., Gmyzina G.N. The problem of the formation of intercultural competence in the framework of the concept of dialogue of cultures in foreign language lessons at the present stage of development of school education 93

Ilyina A.V., Koptelov A.V., Mashukov A.V., Oboskalov A.G., Solodkova M.I. Approaches to the organization of preventive and targeted support for schools with poor learning outcomes at the municipal level 98

Nogovitsyn V.P. Research and educational centers: solving the problems of small and small schools 106

Rostovtsev A.S. Formation of mathematical creativity of high school students on the basis of a multi-level system of non-standard mathematical problems 113

SPECIAL PEDAGOGY

Tyutyueva I.A., Filyutina T.N. Level classification of the tasks of the Abilimpix movement and the preparation of students with disabilities and with disabilities to participate in the championships 118

LANGUAGE AND LITERARY STUDIES

Davydova E.V., Glazova O.G., Tumanova S.R., Romanenko A.V., Budanova I.B. Learning to formulate the ideological content of a literary text by the method of speech transformations in the classroom of Russian as a foreign language among students of non-philological specialties 122

Filtsova M.S., Zelenova O.V., Arzumanova R.A., Yakhno M.D., Davydova E.V. Russian impersonal sentences with a dependent infinitive in teaching foreign speakers 126

Murai O.V. US Domestic Language Policy Trends in the Context of the Bipolar World 132

Polatovskaya O.S. Aggressor Representation Tools in English Discourse 136

Puzyreva O.G. Methodological authenticity of the author's educational fiction text of the teacher in the aspect of the problem of selecting literary texts for lessons in speech practice in a foreign audience 143

Tishchenko N.G. Linguodidactical substantiation of the use of comic texts based on a language game in the practice of teaching RCTs (lexical aspect) 150

Fathulova D.R., Galieva G.R. Connectivity in the written part of the GIA exams in foreign languages: linguistic and methodological aspects 156

Shcherbakova O.M., Novoselova N.V. Specific features of the innovative model for teaching Russian as a foreign language at the initial stage 161

THEORY, METHODOLOGY AND ORGANIZATION OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY

Baimurzina V.I., Madzhuga A.G., Salimova R.M. Formation of a tuning fork culture of a person in a co-evolutionarily developing world in the context of public education 168

Belousenko M.I. The basic principles of vocal pedagogy in the educational process of the middle and higher professional level of the Russian Federation 172

Daniilova I.S. Foreign best practices of the development of competency-based parenthood: specification of the concepts of the modern educational space 176

Karpenko S.Yu., Anikina S.A. Language features of advertising slogans on the example of mobile device manufacturers 181

Titova S.S., Figlovskaia O.A., Morozova O.P. Features of the application of music archives, educational electronic games, audio file mixing programs, music editors and flash animation programs in the study of musical and theoretical disciplines 187

Enygin D.V., Maslova E.G., Midova V.O., Minasyan E.T. The use of linguistic tools for teaching English in higher education 195

Karpov V.V. Specifics of International Relations Students Professional Education 201

Проблемы формирования профессиональной компетенции студентов вузов

Ахметшин Эльвир Мунирович

старший преподаватель кафедры экономики и менеджмента, Елабужский институт, Казанский Федеральный Университет (КФУ), elvir@mail.ru

Студент вуза воспринимается зачастую как объект для обучения и использования педагогических компетенций. Вместе с тем, профессиональная компетенция студентов оценивается не в приложении к адаптации к рынку труда, а только к соответствию определенным педагогическим требованиям. В статье раскрывается необходимость адаптации студентов прежде всего к рынку труда. Авторы предлагают использовать в формировании профессиональной компетенции студентов такие подходы, которые будут адаптированы для рынка труда. Новизна исследования состоит в том, что благодаря предложенной проблематике студент будет более конкурентоспособен на рынке труда и сможет претендовать на более высокие позиции при выборе места работы и заработной платы для начинающего специалиста. Для работодателей разработанные подходы к повышению конкурентоспособности студента позволят сократить затраты на обучение и адаптацию молодого специалиста. Ключевые слова: формирование, профессиональная компетенция, студенты вузов, подходы к обучению, затраты адаптации.

Профессиональная компетенция студентов вузов формируется исходя из требований, которые к ним предъявляют как работодатели, так и образовательные стандарты. Традиционно применяются основные методологические подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной компетентности студентов вузов в процессе изучения дисциплин: системный, личностно-деятельностный, акмеологический, которые также являются определяющими в организации образовательного процесса в вузе [3, с. 37].

Общей содержательной сущностью названных категорий является понятие «подход». В целом рассматривать поход следует как набор действий и определенных условий, которые способствуют формированию качественного наполнения процесса реализации образовательных программ. Подход является частным производным от парадигмы и определяется тем, что формирует также и систему взглядов, которая может быть основой для развития в будущем образовательной системы. Однако основная смысловая нагрузка заложена в понятиях «компетентностный», «системный», «технологический» и тому подобное [8, с. 114]. Рассмотрим подробно содержание определенных методологических подходов в контексте нашего исследования.

Компетентностный подход является одним из важных концептуальных положений обновления содержания и качества образования. Понятие компетентностный подход вошло в научное образовательное языковое пространство из зарубежных стран. В частности, понятие «компетентностное образование» возникло в США в процессе изучения опыта работы выдающихся учителей в 70-х годах XX века. Специалисты США определяют три основных компонента в образовании компетентностного типа: это формирование знаний, умений и ценностей личности. Нередко компетентностный подход отождествляется с набором определенных компетенций, то есть практических умений, которыми студент должен овладеть для успешной сдачи государственного квалификационного экзамена. Предлагаемая нами формулировка определяет то, что прежде всего требования

к компетентностному подходу должны быть определены со стороны рынка работодателей и быть гибкими для целей адаптации к рынку [2, с. 21].

Индикатором успешного внедрения компетентностного подхода является трудоустройство и последующая адаптация выпускников вузов на производстве и в социуме. Сегодня мы наблюдаем определенный парадокс: компетентностный подход внедряется в систему отечественного образования еще с 1992 года. В то же время зарегистрированный уровень безработицы все более и более растет. В среднем более 25% выпускников не находят себе работу по той причине что их квалификационные характеристики для рынка труда либо недостаточны либо не соответствуют текущим требованиям по причине неактуальности и несвоевременности полученных знаний (навыки которые требуются не в текущий момент, а были актуальны 10-15 лет назад) [10, с. 59]. Причиной такой ситуации является несоответствие уровня профессиональной подготовки специалистов требованиям работодателей, основными из которых являются:

- глубокая теоретическая подготовка и адекватное применение теоретических знаний в практической деятельности;
- высокий профессионализм;
- способность самостоятельно принимать решения;
- коммуникабельность;
- способность мыслить на перспективу;
- организованность;
- трудовая дисциплина;
- умение работать в команде;
- способность к непрерывному саморазвитию;
- повышение квалификации.

Проанализировав различные подходы к толкованию понятия «компетентностный подход», можно утверждать, что в широком смысле этот подход призван направить образовательный процесс подготовки будущего специалиста на формирование и развитие у студента ключевых и профессиональных компетенций, определенных в отраслевом стандарте образования, профессионально важных качеств личности, приоритетными среди которых является мотивация к профессиональной творческой деятельности, уровень развития интеллекта, степень усвоения нравственных и культурных норм, способность к принятию решений, самоорганизованность и самодисциплина; создание необходимых условий, обеспечивающих формирование умения решать профессиональные задачи, успешно адаптироваться на производстве на основе полученных знаний, умений и навыков.

Компетентностный подход является методом моделирования и проектирования результатов образования. Применение компетентностного подхода к подготовке специалистов предусматривает:

1. Определение перечня компетенций (ключевых и профессиональных) по всем учебным дисциплинам (общеобразовательных, фундаментальных, профессионально ориентированных и профессиональных), обеспечивающих формирование профессиональной компетентности специалиста.

2. Определение структуры профессиональной компетентности будущих специалистов.

3. Разработка структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности студентов.

4. Формирование предметных компетенций по программам учебных дисциплин на основе применения современных технологий, методов, средств обучения, которые предусматривают модернизацию содержания образования, организацию учебно-воспитательного процесса и взглядов на структуру, форму и содержание оценки выпускников, которые должны соответствовать условиям современного рынка труда и требованиям работодателей.

5. Создание условий для развития учебно-познавательных и практических знаний, умений и навыков студентов.

6. Формирование у студентов мотивации к постоянному обучению, непрерывному труду и самосовершенствованию в течение всей жизни.

В плоскости проблемы исследования рассматриваем процесс формирования профессиональной компетентности в процессе изучения естественных дисциплин. Компетентностный подход в таком аспекте предполагает:

1. Оптимальное соотношение фундаментальной и общеобразовательной и профессиональной подготовки студентов.

2. Профессиональное направление естественных дисциплин.

3. Надлежащее овладение знаниями фундаментальных дисциплин и умение применять их для будущей профессиональной деятельности.

4. Формирование у студентов способности применять приобретенный опыт в процессе изучения естественных дисциплин не только для решения профессиональных задач, но и для выполнения различных социальных функций и ролей.

5. Развитие интеллектуальных, творческих способностей студентов, формирование морально-этических, ценностно-этических, волевых качеств, научного мировоззрения, что является признаком целостной личности, гражданина.

6. Воспитание чувства ответственности за результаты своего труда, формирование экологического сознания.

Компетентностный подход тесно связан с личностно ориентированным и деятельностным подходами.

Если определить приемы личностного подхода, то этим требованиям соответствует прежде всего формализация подхода к образовательному процессу как личностной процедуре. То есть студент строит свое образование не только на основе государственных требований, но также применяя полученные знания в иных областях. Все получаемые им познания должны соответствовать критериям К. Роджерса, который впервые сформулировал критерии применения личностного подхода в образовании:

- личность находится в центре внимания;
- человек воспринимает окружающий мир сквозь призму своего отношения и понимания;

– индивид стремится к самопознанию и самореализации, имеет способность к самосовершенствованию;

– взаимопонимание, которое необходимо для развития может быть достигнуто только в результате общения;

– самосовершенствование может проходить только во взаимодействии с окружающим миром, с другими людьми.

Основными сущностными признаками личностно ориентированных образовательных технологий являются такие как: субъект-субъектное взаимодействие, диалогичность, проектность, ресурсная обеспеченность, проблемность, рефлексивность [7, с. 268]. Другими словами, личностно ориентированное образование – это постоянный тренинг личностного роста ученика и педагога. На необходимость усиления гуманистической направленности учебного процесса мы обращаем внимание так как зачастую вопросы обучения становятся для студента далеко не принципиальным. Мы отмечаем, что в основе парадигмы личностно ориентированного обучения положена главная ценность – сам человек, его творчество. Это положение определяет сущность педагогической деятельности, оберегает, поддерживает ребенка, создает творческую среду для его развития, стимулирует индивидуальную и творчество коллектива. Итак, цель личностно ориентированного обучения – становление целостной культуры человека, что объединяет взаимосвязанные природную, социальную и культурную сущности студентов [1, с. 286].

В нашем исследовании целесообразно рассматривать личностно ориентированный подход в тесной взаимосвязи с деятельностным подходом. Подготовка специалистов тесно связана с профессиональной производственной деятельностью. Специалист как личность и профессионал способен проявиться и сформироваться лишь в деятельности (учебной, учебно-практической, производственно-профессиональной). Деятельностный подход определяет то, что специфика образовательной деятельности должна носить универсальный характер и побуждать к практическому применению получаемых знаний. Если подобного не наблюдается, то, следовательно, не всегда есть возможность реализации данной образовательной программы. И весь материал, который предлагается студентам для изучения должен отличаться практическим применением. Данная позиция является весьма спорной, так как наполнение только практическими занятиями снижает эффективность обучения и не предполагает применения и научного эвристического метода анализа. Это в свою очередь будет способствовать появлению новых форм применения полученных знаний [4, с. 149].

Любая деятельность – или индивидуальная, или коллективная – опирается на индивидуальный опыт личности и ее личные мотивы, ценностное отношение к процессу. И таким образом деятельность студента в процессе своего обучения определяет возможность приобретения профессиональных компетенций в совокупности применения

экспериментальной работы, личностного интереса и формирования общих условий развития личности [9, с. 342].

Личностно ориентированный подход в чистом виде адекватен общему образованию, в рамках которого не стоит задача подготовки студента к определенной профессиональной деятельности. В профессиональном же образовании студент готовится к определенной профессии, к выполнению определенного вида деятельности. Обществом и профессиональными сообществами выдвигаются требования к этой деятельности, которые сказываются на содержании обучения. Поэтому в отношении профессионального образования в вузах корректнее говорить о личностно-деятельностном подходе, который содержит в равной степени оба компонента.

Таким образом, смысл личностно-деятельностного подхода можно сформулировать так: только личная осмысленность своей роли в обществе, взглядов и перспектив на будущую профессиональную деятельность и своего места в сфере работы может выступать движущей силой учебной деятельности студента, его стремления к совершенствованию, всестороннего развития, достижения вершин в профессиональной деятельности.

Это в свою очередь должно основываться на применении педагогических технологий. Безусловно это формируется исходя из того, насколько качественно педагогические технологии могут варьироваться в своем применении в каждом конкретном случае. Необходимо четко показать, что достижение определенных показателей не всегда сводится только к применению технологий. Необходимо выстроить систему, которая будет определять, насколько та или иная технология в достаточной мере определяет потребности студента в образовательном материале. Это достигается в свою очередь применением системного подхода. Системный подход является общим методологическим подходом, который применяется в разнообразных научных исследованиях [6, с. 8]. Идеологом современного подхода к общей теории систем считают Людвига Фон Берталанфи, который отмечает, что системный подход возник не случайно, а как реакция на длительное использование аналитических способов исследования. Системный подход стал востребованным в связи с необходимостью в исследуемых объектах соотносить между собой их части и целое, устанавливать взаимосвязи, на первый взгляд, несвязанных между собой фактов, накопленных в рамках одной научной отрасли, а также тогда, когда возникает необходимость поиска аналогии и сходства в явлениях, различных по природе.

Общей, безусловно, является цель педагогических технологий – повышение эффективности образовательного процесса, обеспечения, достижения студентами запланированных результатов обучения. Планирование обучения позволяет студенту не только пользоваться заранее известными алгоритмами развития собственной образовательной траектории, но также и формировать соб-

ственные алгоритмы взаимодействия с педагогическим составом вуза и формирования собственных наборов профессиональных компетенций. Важным свойством педагогических технологий является их оптимальность и рациональность [5, с. 242].

На основе проведенных проблем рассматриваем педагогическую технологию формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе изучения дисциплин как систему концептуальных положений, целей, методов, средств, способов взаимодействия, которая предполагает прогрессивные изменения в организации образовательного процесса, его совершенствования с учетом современного уровня развития педагогической науки, инноваций в практической деятельности и гарантирует определенный уровень сформированности профессиональной компетентности.

Это также отражается и в том случае, если студент выражает необходимость инноватизации программ обучения. Вариативность в форме научения и формирования у будущего специалиста профессиональной компетенции будет также способствовать и тому, чтобы развивалась социальная, а также профессиональная компетенция.

В последнее время особую актуальность в процессе формирования и развития личности, профессионала приобретает средовой подход. Выдающееся влияние среды как фактора развития и становления личности установлено еще античными учеными, и сегодня как аксиома рассматривается утверждение, что гармонизация научения студента возможна только при условии формировании среды, которая затрагивает не только непосредственно учебное заведение, о также и общую среду, в которую входит семейная обстановка и в целом среда общения будущего специалиста. В этом случае можно говорить о среде формирования профессиональных компетенций. Актуальность средового подхода обусловлена стремительными общественными изменениями в среде существования человека, которые сама она и вызывает. В современном информационном обществе внедрение в производство новейших достижений науки и техники, появление новых технологий привели, с одной стороны, к глубоким качественным изменениям в жизни человечества, с другой – к усилению антропогенного воздействия на природу, которое, как правило, носит негативный характер.

Сегодня человек уже приблизился к краю той пропасти, когда каждый следующий невзвешенный шаг может привести к самоуничтожению. Если отношение человека к природе не изменится, не произойдет кардинальной переоценки смысла бытия, человеческая цивилизация в современном измерении перестанет существовать или коренным образом видоизменится в сложно предсказуемом направлении. Для спасения себя и себе подобных человек должен менять себя, свое отношение к миру, а задачей педагогов и всех, кто при-

частен к делу воспитания молодого поколения, является формирование нового мировоззрения.

Обострение глобальных проблем человечества большинство ученых связывает с кризисом духовности, который проявляется в разрушении нравственности, культуры поведения, гуманности, чувстве ответственности перед собой и обществом. Именно поэтому учреждения образования, используя все новейшие достижения педагогики, психологии, антропологии, социологии, должны скоординировать усилия вокруг проблемы формирования личности, подготовленной в научно-технологическом плане с развитым эколого-гуманистическим сознанием. Образовательные учреждения всегда были мощным фактором социализации личности, поэтому созданная в них образовательная среда должна способствовать процессу формирования личности с новым типом мышления и отношением к миру.

Практической реализацией теоретических основ творческого подхода является привлечение студентов к проведению внеаудиторных профессионально направленных мероприятий, исследовательско-поисковой работы, выполнения задач и решения ситуаций профессионального направления, решения проблемных задач. Не только профессиональные дисциплины должны раскрывать содержание профессии – изучение фундаментальных естественнонаучных дисциплин должно быть направлено на постоянное обогащение и расширение круга потребностей и мотивов, связанных с преимуществами профессиональной деятельности будущего специалиста.

Литература

1. Арышева О.С. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов в формировании профессиональных компетенций у студентов // В сборнике: Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для инновационной экономики на основе широкого внедрения передовых технологий Материалы Международной научно-практической конференции. 2018. С. 285-286.
2. Баркетова М.В. Специфика оценки профессиональных компетенций студента вуза: к постановке проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 19-22.
3. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Количественная оценка профессиональных компетенций, получаемых студентами в вузах // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2017. № 6 (19). С. 35-39.
4. Гончар Л.И., Скепко О.А. Формирование профессиональных компетенций студента при изучении высшей математики // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2019. Т. 1. С. 148-150.
5. Дроздова А.М. Формирование профессиональных компетенций студента в условиях внедрения профессионального стандарта педагога // В

сборнике: Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2019. С. 239-244.

6. Каменева С.Е. Об освоении студентами профессиональных компетенций // Базис. 2017. № 1 (1). С. 7-9.

7. Медведев И.Л. Проблема освоения профессиональных компетенций иностранными студентами // В сборнике: Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире Материалы 4-й Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор В. В. Константинов. 2018. С. 264-270.

8. Мельникова Л.А., Пивненко П.П. Педагогическая ситуация как технология обретения профессиональных компетенций студентами высшей школы // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 6. С. 109-115.

9. Меркулова А.В., Шаров Д.А., Честнов А.А. Формирование и развитие профессиональных компетенций и лидерских качеств студента путем участия в соревнованиях по информационной безопасности // В сборнике: Элиты и лидеры: стратегии формирования в современном университете Материалы Международного конгресса. Под редакцией А.П. Лунева, П.Л. Карабущенко. 2017. С. 341-343.

10. Озерова М.Г. Формирование профессиональных компетенций студента через практико-ориентированное обучение // В сборнике: Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития материалы международной научно-практической конференции. Красноярский государственный аграрный университет. 2017. С. 58-60.

11. Мидова В.О. Современные методики повышающие эффективность обучения иностранным языкам // В сборнике: Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в ВУЗе. Материалы Пятой ежегодной международной конференции, посвященной 50-летию Российского университета дружбы народов. 2010. С. 350-352.

12. Межкультурная бизнес-коммуникация и инновационные проекты в обучении : монография. / Буханцева Ю.В., Бычкова Н.В., Волкова Н.С., Голубева Т.И., Кудряшова Н.В., Дудник Л.В., Ефанова Л.Д., Кайдалова Т.А., Маркова Т.С., Морозова А.В., Невская М.В., Павлюк Л.В., Павлюк Е.С., Паудяль Н.Ю., Пигасова И.В., Путиловская Т.С., Салынская Т.В., Тартынских В.В., Тучкова И.Г., Филиндаш Л.В. и др. Москва, 2015.

13. Путиловская Т.С. Уровневость как один из принципов формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы управления - 2015 Материалы 20-й Международной научно-практической конференции. 2015. С. 231-236.

14. Путиловская Т.С. Компетентностно-деятельностный подход к обучению деловому общению // Социология. 2015. № 4. С. 154-161.

15. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : коллективная монография / Адасова Я.Б., Батова А.С., Бахнова Ю.А., Бельшева Т.В., Брискина Е.В., Бутылов Н.В., Васильева Н.В., Ганюшина М.А., Григорьева И.В., Долгова Е.Г., Забазнова Н.М., Ишханова Н.И., Казимирова И.С., Карасев А.Б., Конде П.А., Короткова Л.А., Кузнецова Ю.А., Макарова Т.Г., Мамукина Г.И., Маркелова А.А. и др. / Центр гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 3. – 4-е изд., испр. и доп. – Саранск, 2019

16. Данько О.А., Мидова В.О., Минасян Е.Т. Знаково-контекстная модель обучения как концептуальная основа совершенствования языковой компетенций студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 6-2. С. 98-101.

Problems of forming professional competence of university students

Akhmetshin E.M.

Kazan Federal University

A university student is often perceived as an object for teaching and using pedagogical competencies. At the same time, the professional competence of students is assessed not in the application to adaptation to the labor market, but only to meet certain pedagogical requirements. The article reveals the need for students to adapt primarily to the labor market. The authors propose using approaches that will be adapted to the labor market in the formation of students' professional competence. The novelty of the study is that, due to the proposed problems, students will be more competitive in the labor market and will be able to claim higher positions in choosing a job and salary for a novice specialist. For employers, developed approaches to improving student competitiveness will reduce the cost of training and adaptation of a young specialist.

Key words: formation, professional competence, university students, approaches to learning, adaptation costs.

References

1. Arysheva O.S. Extracurricular independent work of students in the formation of professional competencies among students // In the collection: Professional education and youth employment: XXI century. Training for an innovative economy based on the widespread introduction of advanced technologies Materials of the International Scientific and Practical Conference. 2018.S. 285-286.
2. Barketova M.V. Specificity of the assessment of professional competencies of a university student: to the problem statement // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2017.Vol. 6. No. 1 (18). S. 19-22.
3. Vorobyov A.E., Murzaeva A.K. Quantitative assessment of professional competencies obtained by students in universities // Russian Science and Education Today: Problems and Prospects. 2017. No. 6 (19). S. 35-39.
4. Gonchar L.I., Skepko O.A. The formation of professional competencies of a student in the study of higher mathematics // Modern Education: content, technology, quality. 2019.Vol. 1.P. 148-150.
5. Drozdova A.M. The formation of professional competencies of a student in the context of introducing a professional standard of a teacher // In the collection: Development of professional competencies of a teacher: main problems and values collection of scientific papers of the V international forum on teacher education. Kazan, 2019.S. 239-244.
6. Kameneva S.E. On the development of professional competencies by students // Basis. 2017. No. 1 (1). S. 7-9.
7. Medvedev I.L. The problem of mastering professional competencies by foreign students // In the collection: Socio-psychological adaptation of migrants in the modern world Materials of the 4th International Scientific and Practical Conference. The responsible editor is V.V. Konstantinov. 2018.S. 264-270.
8. Melnikova L.A., Pivnenko P.P. Pedagogical situation as a technology for gaining professional competencies by students

- of higher education // Bulletin of the Southern Federal University. Pedagogical sciences. 2018. No. 6. S. 109-115.
9. Merkulova A.V., Sharov D.A., Chestnov A.A. The formation and development of professional competencies and leadership qualities of a student through participation in information security competitions // In the collection: Elites and Leaders: Formation Strategies at a Modern University Materials of the International Congress. Edited by A.P. Luneva, P.L. Karabuschenko. 2017.S. 341-343.
 10. Ozerova M.G. The formation of professional competencies of a student through practice-oriented training // In the collection: Science and education: experience, problems, development prospects materials of an international scientific and practical conference. Krasnoyarsk State Agrarian University. 2017.S. 58-60.
 11. Midova V.O. Modern techniques to increase the effectiveness of teaching foreign languages // In the collection: Professionally-oriented teaching of a foreign language and translation at a university. Materials of the Fifth annual international conference dedicated to the 50th anniversary of the Peoples' Friendship University of Russia. 2010.S. 350-352.
 12. Intercultural business communication and innovative projects in training: a monograph. / Bukhantseva Yu.V., Bychkova N.V., Volkova N.S., Golubeva T.I., Kudryashova N.V., Dudnik L.V., Efanova L.D., Kaydalova T.A., Markova T.S., Morozova A.V., Nevskaya M.V., Pavlyuk L.V., Pavlyuk E.S., Paudyal N.Yu., Pigasova I.V., Putilovskaya T.S., Salynskaya T. V., Tartinsky V.V., Tuchkova I.G., Filindash L.V. et al. Moscow, 2015.
 13. Putilovskaya T.S. Leveling as one of the principles of the formation of foreign language communicative competence // Actual problems of management - 2015 Materials of the 20th International Scientific and Practical Conference. 2015.S. 231-236.
 14. Putilovskaya T.S. Competence-activity approach to teaching business communication // Sociology. 2015. No. 4. P. 154-161.
 15. Actual problems of linguistics and linguodidactics: a collective monograph / Adasova Ya. B., Batova AS, Bakhnova Yu.A., Belysheva TV, Briskina EV, Butylov NV, Vasilyeva N. V., Ganyushina M.A., Grigoryeva I.V., Dolgova E.G., Zabaznova N.M., Ishkhanova N.I., Kazimirova I.S., Karasev A.B., Conde P.A. , Korotkova L.A., Kuznetsova Yu.A., Makarova T.G., Mamukina G.I., Markelova A.A. and others. / Center for humanitarian training of REU them. G. V. Plekhanova, Department of Foreign Languages No. 3. - 4th ed., Rev. and add. - Saransk, 2019
 16. Danko O.A., Midova V.O., Minasyan E.T. Sign-contextual model of teaching as a conceptual basis for improving students' linguistic competencies // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2018.No 6-2. S. 98-101.

Методическая значимость сопровождения преподавания русского языка как иностранного в странах ближнего и дальнего зарубежья: актуальность и социальная значимость

Гужеля Дмитрий Юрьевич

соискатель кафедры лингводидактики и тестологии, Российский университет дружбы народов, d_guzhelya_9@mail.ru

Куриленко Виктория Борисовна

доктор педагогических наук, профессор, Российский университет дружбы народов, viktorija101961@mail.ru

Бирюкова Юлия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, yu.birukova@gmail.com

Ахнина Кристина Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, akhnina_kv@rudn.ru

Макарова Марина Анатольевна

доцент, Российский университет дружбы народов, makarova_ma@pfur.ru

Русский язык является одним из наиболее развитых и коммуникативно востребованных современным языком, по мнению большинства специалистов различных областей. Однако в течение более чем десяти лет доля владеющих русским языком постепенно уменьшалась. Положительная тенденция наметилась в последние три-четыре года в отношении к русскому языку, к его изучению и преподаванию. Более того отмечается, что в зарубежных странах сложилась противоречивая ситуация: спрос на изучение русского языка стал существенно «опережать предложение». Выявленное противоречие было проанализировано в данной статье и выявлено, что недостаточная обеспеченность потребности зарубежных учащихся в овладении русским языком вызвана рядом причин, как внешнего, так и внутрисистемного характера. В статье также рассматривается нормативно-правовая база методического сопровождения обучения РКИ граждан зарубежных стран; проводится анализ эффективности существующей в настоящее время системы поддержки обучения русским языком за рубежом, приводятся основные формы деятельности в этом направлении. В результате авторы приходят к выводу, что в этой сфере существует ряд проблем, которые необходимо решать. Для этого считается целесообразным создание методического сопровождения преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: методическое сопровождение граждан зарубежных стран, преподавание русского языка как иностранного, система поддержки

Как известно, русский язык входит в «клуб мировых языков»: наиболее развитых, коммуникативно востребованных современных языковых систем. Это во многом обеспечивается общемировой, общечеловеческой значимостью культуры России, а официально подтверждается тем, что русский язык является одним из рабочих или официальных языков большинства авторитетных международных организаций: ЕВРАЭС, СНГ, ООН, ЮНЕСКО, ШОС и др. По общему количеству жителей планеты, говорящих по-русски (около 278 млн чел.), РЯ занимает пятое место среди языков мира [Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка в мире, 2015, с. 2; Арефьев, 2017, с. 14]. При этом русский язык как иностранный сегодня изучает более 10,5 млн чел., и, как отмечается в [Аналитический доклад..., 2016, с. 66 и др.], реальный запрос на его изучение намного больше. В последние десятилетия политики и ученые, в том числе ведущие российские педагоги и методисты (Л.А. Вербицкая, Т.М. Балыхина, Л.В. Московкин и др.), неоднократно отмечали тревожные тенденции постоянного уменьшения количества граждан зарубежных стран, изучающих русский язык. В период с 1991 г. до 2015 г. доля владеющих русским языком в общей численности населения Земли сократилась почти в два раза: с 5,9% (320 млн чел.) до 3, 2% (243 млн чел.). Число школьников, изучающих русский язык, уменьшилось в странах дальнего зарубежья с 20 млн чел. до 1,1 млн чел., в странах СНГ и Балтии – с 9 186 млн чел. до 2 834 млн чел. [Арефьев, 2017, с. 250 и далее].

Однако в последние три – четыре года наметились положительные изменения в отношении к русскому языку, к его изучению и преподаванию. Мы проанализировали количество заявок на обучение РЯ, которые в течение последних двух лет иностранные граждане подавали в представительств Россотрудничества за рубежом. Результаты этого анализа показали: заинтересованность в изучении русского языка выросла примерно на 30%. Примечательно, что существенно изменилась мотивация к овладению РЯ: его изучают не по принуждению, не потому, что он «административно» включен в программу школьного или университетского курса. Русский сегодня интересен, в

первую очередь, как язык образования и как язык профессии. Наши выводы согласуются с результатами научно-статистических исследований. Так, по данным [Арефьев, 2017 и др.], количество школьников, изучающих русский язык, в два раза увеличилось в Словакии (в настоящее время этот показатель достигает 81 000 чел.), в три раза – в Чехии (сегодня в этой стране РЯ изучает 40 000 чел.). Во многих странах отмечается рост количества высших учебных заведений с преподаванием РЯ: например, в Индии их число увеличилось на 17, в Малайзии – на 3, в Индонезии – на 2. Как отмечает, к примеру, председатель Ассоциации русской культуры в Анкаре Л. Луткова-Тюрккан [Луткова-Тюрккан, 2016], в Турции в последние годы количество изучающих язык увеличилось более, чем в 10 раз. Сегодня в этой стране русский язык преподается в 30 университетах, работает большое количество курсов и центров дополнительного образования. Реализуется пилотный проект по включению РКИ в программы университетов, государственных школ, лицеев, частных детских садов и других образовательных организаций. В результате в зарубежных странах сложилась противоречивая ситуация: спрос на изучение русского языка стал существенно «опережать предложение».

С целью выявления причин этого противоречия мы проанализировали данные Россотрудничества; научно-статистических изданий [Арефьев, 2017]; исследований, проведенных МАПРЯЛ и другими государственными и общественными организациями [МАПРЯЛ..., 2015 и др.; Аналитический доклад..., 2016 и др.]. Проведенный анализ показал, что недостаточная обеспеченность потребностями зарубежных учащихся в овладении русским языком вызвана рядом причин, как внешнего, так и внутрисистемного характера.

Существенный урон зарубежной системе преподавания русского языка нанесли геополитические процессы конца XX – начала XXI вв. Снижение статуса РЯ в зарубежных странах, во-первых, привело к утере государственной поддержки его преподавания и изучения. Во-вторых, следствием такой политики стало активное замещение русского языка английским и/или иными иностранными языками в школьных и вузовских программах. Тесно связан с предыдущими еще один отрицательный фактор – политизация вопросов, связанных с распространением русского языка, его изучением и преподаванием, которая наблюдается в ряде зарубежных государств.

Значимое влияние также оказывает фактор финансирования. В рамках «Государственной программы развития образования на 2016 – 2020 гг.» государственное финансирование поддержки зарубежной системы преподавания РКИ составляет суммы, не сопоставимые с затратами других государств на аналогичную деятельность.

Отметим, что в условиях жестких финансовых ограничений, вызванных объективными причинами, именно дистанционный формат, по нашему мнению, даст возможность обеспечить максимальную эффективность и широкий географиче-

ский охват методическим сопровождением зарубежной системы обучения РКИ.

К негативным факторам следует отнести ослабление региональных и национальных систем преподавания русского языка. В связи с общим ухудшением геополитической обстановки существенно уменьшилось число образовательных организаций с преподаванием русского языка, зарубежные филологи-русисты оказались профессионально не востребованными и поэтому вынуждены были менять профессию.

К отрицательным факторам также следует отнести отсутствие согласованности в деятельности организаций, ответственных за поддержку изучения и преподавания РЯ за рубежом, что отмечается как в государственных документах, так и в работах и выступлениях ведущих российских методистов.

К внутрисистемным причинам необходимо отнести методологическую и научно-теоретическую неразработанность этой проблематики, отсутствие современных моделей и форм методического содействия зарубежной системе преподавания РКИ со стороны российской педагогической общности, на что справедливо указывает в своих работах Л.А. Вербицкая [Вербицкая, 2015а: с. 94; Вербицкая, 2015б]. Мы проанализировали, насколько эффективна существующая в настоящее время система поддержки обучения РЯ за рубежом. В результате было установлено, что к основным формам деятельности в этом направлении относятся [Отчет..., 2017а; Отчет..., 2017б]:

— поставки «печатных» книг и учебников (не все из которых «подходят» зарубежным обучающимся и соответствуют особенностям региональных и национальных академических систем);

— очное повышение квалификации преподавателей (в содержании которого, как показали проведенные нами опросы и анкетирования, не всегда учитываются особенности преподавания в иноязычной среде);

— «выездные» методические мероприятия: семинары, лекции, конференции для зарубежных преподавателей РКИ (не все из которых соответствуют их актуальным потребностям).

К наиболее острым проблемам в этой сфере зарубежные коллеги отнесли [Там же]:

— отсутствие современных моделей, форм и средств поддержки зарубежных учащихся в овладении РКИ, в которых были бы учтены а) особенности изучения русского языка вне русской языковой среды; б) цели и условия изучения РКИ, типичные для разных макрорегионов мира; в) основные способы овладения русским языком вне российского образовательного пространства (самостоятельное изучение, обучение в дистанционном формате и т.д.);

— недостаточную обеспеченность зарубежных обучающихся современными, качественными средствами овладения РКИ, в том числе разработанными в компьютерном / сетевом формате. Эти данные согласуются с результатами исследований

российских методистов, имеющих опыт преподавательской деятельности в зарубежных странах;

— отсутствие системности в методических мероприятиях, адресованных зарубежным преподавателям РКИ, учета особенностей обучения русскому языку вне аутентичной среды и в специфических условиях региональных и национальных академических систем.

В то же время необходимо отметить положительный опыт ведущих вузов РФ (МГУ им. М.В. Ломоносова, РУДН, Гос.ИРЯП, МПГУ, МГПУ, ТГУ), которые внедряют дистанционные формы обучения РКИ граждан зарубежных стран, повышения квалификации преподавателей-русистов, работающих вне российского образовательного пространства.

Значимость этой работы также подчеркивается в документах федерального уровня: в выступлениях Президента России, в документах Правительства РФ.

В этих нормативно-правовых документах сформулированы следующие основные задачи в сфере сопровождения обучения русскому языку в иноязычной среде: 1) консолидация «усилий российского и зарубежных педагогических сообществ, укрепление их профессиональных связей» [Концепция государственной поддержки..., 2015, с. 4]; 2) укрепление позиций РЯ в национальных образовательных системах; 3) научно- и учебно-методическое содействие зарубежным организациям с преподаванием русского языка; 4) внедрение дистанционных технологий в обучение русскому языку граждан зарубежных стран, а также «в систему повышения квалификации преподавателей РЯ (как родного, неродного, иностранного)» [Там же, с. 27]; 5) распространение инноваций в сфере методики преподавания русского языка (как родного, неродного, иностранного); 6) помощь в разработке учебников и учебных пособий «для изучающих русский язык за рубежом» [Там же, с. 4]; 7) создание вариативных программ обучения РЯ, в том числе с применением дистанционных технологий; 8) создание в зарубежных странах «единого русскоязычного информационного пространства» [Там же с. 4]; 9) обновление содержания, форм, методов «повышения кадрового потенциала зарубежных педагогов и специалистов по вопросам изучения русского языка (как родного, неродного, иностранного)» [Федеральная целевая программа..., 2015, с. 66 – 67]; 10) научно-исследовательская работа в области изучения и преподавания русского языка [Там же, с. 69] и др.

В нормативно-правовых документах определяются организации, которые официально уполномочены оказывать помощь зарубежному педагогическому сообществу в повышении качества обучения русскому языку: МИД России, Россотрудничество, Министерство просвещения РФ, Министерство науки и высшего образования РФ, ведущие российские научные и образовательные организации, фонд «Русский мир», государственные структуры федерального и регионального уровня. Перечисленные выше задачи по-разному «распреде-

ляются» между этими организациями. Не все из них находятся в зоне ответственности российских методических школ и ведущих образовательных организаций. Так, российские методисты могут оказать ограниченное влияние на изменение позиций РЯ в национальных системах обучения РЯ, к примеру, увеличить количество часов на его изучение, изменить организационные формы его преподавания или значимо повлиять на цели изучения русского языка в макрорегионах. Однако российская методическая школа может оказать существенную помощь в решении целого ряда задач в сфере оптимизации процесса обучения русскому языку зарубежных учеников и студентов посредством:

— повышения эффективности его изучения гражданами зарубежных стран благодаря внедрению новых моделей дистанционного обучения, основанных на последних разработках в сфере компьютерной лингводидактики; посредством разработки новых вариативных программ, качественных учебных и программных материалов, созданных с учетом образовательных потребностей обучающихся, национально- и этноспецифических особенностей их учебной деятельности, которые могут быть оперативно «доставлены» зарубежным ученикам и студентам с помощью современных сетевых технологий и средств;

— повышения качества профессионально-педагогической подготовки зарубежных преподавателей русского языка, в первую очередь, с привлечением дистанционных технологий, с учетом специфики обучения РКИ вне аутентичной среды, в региональном и национальном образовательном контексте.

Таким образом, в настоящее время можно признать окончательно сформированной нормативно-правовую базу методического сопровождения обучения РКИ граждан зарубежных стран. Определено и общее стратегическое направление дальнейшего совершенствования этой деятельности. Однако следует констатировать наличие в этой сфере нерешенных проблем: разобщенность российских организаций, недостаток системности, координации, определенная доля стихийности; использование преимущественно традиционных форм методической поддержки, общая научно-теоретическая неразработанность деятельности в этом направлении.

Литература

1. Аналитический доклад «О положении русского языка в Российской Федерации и за рубежом, а также об эффективности реализуемых мер по поддержке русского языка». Протокол заседания Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации. М., 2016. 182 с.

2. *Арефьев, А. А.* Современное состояние и тенденции распространения русского языка в мире. Научное издание / под ред. Академика Г.В. Осипова / А.А. Арефьев [Текст]. М.: Институт социально-политических исследований РАН, 2017. 320 с.

3. *Вербицкая, Л. А.* Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию / Л.А. Вербицкая [Текст] // Российский гуманитарный журнал. 2015а. Т. 4. № 2. С. 90 – 99.

4. *Вербицкая, Л. А.* МАПРЯЛ сегодня / Л.А. Вербицкая [Текст] // Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы : справ.-аналит.материалы / Науч. Ред. Л.А. Вербицкая; сост.: Н.В. Брунова, А.В. Коротышев, Л.В. Московкин [Текст]. – СПб.: МАПРЯЛ, 2015б. 82 с. С. 7 – 14.

5. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. Утверждена Президентом Российской Федерации 03.11.2015 [Электронный ресурс]. URL: http://rs.gov.ru/uploads/document/file/22/konceptsiya_gosudarstvennoy_podderzhki_i_prodvizheniya_russkogo_yazyka.pdf (дата обращения: 16.08.2018 г.).

6. *Луткова-Тюрккан, Л.* Работа по распространению русского языка, российской культуры и образования в Европе. 15.11.2016 / Л. Луткова-Тюрккан [электронный ресурс]. URL: <http://ruvek.ru/?module=articles&action=view&id=10450> (дата обращения : 18.11.2018).

7. Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы: справ.-аналит. материалы / науч. ред. Л.А. Вербицкая, сост.: Н.В. Брунова, А.В. Коротышев, Л.В. Московкин. МПб.: МАПРЯЛ, 2015. 82 с.

8. Отчет о проведении научно-исследовательских работ по проведению мониторинговых исследований, направленных на изучение положения русского языка в странах дальнего зарубежья. М.: Россотрудничество, 2017а.

9. Отчет о проведении научно-исследовательских работ по проведению мониторинговых исследований, направленных на изучение положения русского языка и русскоязычного образования в странах дальнего зарубежья. М.: Россотрудничество, 2017б.

10. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016 – 2020 гг. Утв. Постановлением Правительства РФ № 481 от 20 мая 2015 г.

The importance of methodological support of teaching Russian as a foreign language in countries near and far abroad: relevance and social significance

Guzhelya D.Yu., Kurilenko V.B., Biryukova Yu.N., Akhnina K.V., Makarova M.A.

Peoples' Friendship University of Russia

Russian language is one of the most developed and popular languages from the point of view of many specialists in different spheres. However for more than ten years, the proportion of Russian speaking people has gradually decreased. A positive trend emerged in the last three or four years in relation to the Russian language, its learning and teaching. Moreover, it is noted that in foreign countries a contradictory situation has developed: demand for Russian language study was significantly "ahead of the proposal". The identified discrepancy was analyzed in this article and identified that the inadequate provision of the needs of foreign students in mastering the Russian language due to several reasons, both external and internal nature. The article also discusses the regulatory framework and methodological support Russian language as foreign training of citizens of foreign countries; analyzes the effectiveness of the current support system of teaching the Russian language abroad are the major activities in this direction. As a result, the authors come to the conclusion that in this area there are a number of issues that need to be addressed. It is considered appropriate to create the methodological support of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: methodological support of the citizens of foreign countries, teaching Russian as a foreign language, system of support

References

1. Analytical report "About the status of the Russian language in the Russian Federation and abroad, as well as the effectiveness of implemented measures to support the Russian language." The minutes of the meeting of the Council on the Russian language under the government of the Russian Federation. M., 2016. 182 p.
2. Arefev, A. A., Modern state and tendencies of spreading of the Russian language in the world. The scientific edition / under the editorship of Academician G. V. Osipov A. A. Arefev [Text]. Moscow: Institute of socio-political research RAS, 2017. 320 p.
3. Verbitskaya, L. A. Russian language as the state: current status and measures for its strengthening and development / L. A. Verbitskaya [Text] // liberal arts in Russia. 2015a. Vol. 4. No. 2. Pp. 90 – 99.
4. Verbitskaya, L. A. RUH today / L. A. Verbitskaya [Text] // international Association of teachers of Russian language and literature : Ref.-analit.materials / Scientific. Ed. L. A. Verbitskaya; comp.: N. In. Brunov, A.V. Korotysheva, L. V. Moskovkin [Text]. – SPb.: RUH, 2015б. 82 S. S. 7 – 14.
5. The concept of state support and promotion of Russian language abroad. Approved by the President of the Russian Federation 03.11.2015 [Electronic resource]. URL: http://rs.gov.ru/uploads/document/file/22/konceptsiya_gosudarstvennoy_podderzhki_i_prodvizheniya_russkogo_yazyka.pdf (date accessed: 16.08.2018 g).
6. Lutkov-Turkkan, L. dissemination of the Russian language, Russian culture and education in Europe. 15.11.2016 / L. Lutkov-Turkkan [electronic resource]. URL: <http://ruvek.ru/?module=articles&action=view&id=10450> (date accessed : 18.11.2018).
7. International Association of teachers of Russian language and literature: Ref.-analit. materials / scientific. edited by L. A. Verbitskaya, comp.: N. In. Brunov, A.V. Korotysheva, L. V. Moskovkin. BCH.: RUH, 2015. 82 C.
8. Report about scientific-research works on carrying out of monitoring researches directed on studying of Russian language in foreign countries. M.: Rossotrudnichestvo, 2017а.
9. Report about scientific-research works on carrying out of monitoring researches directed on studying of Russian language and Russian education in foreign countries. M.: Rossotrudnichestvo, 2017б.
10. The Federal target program "Russian language" for 2016 – 2020 Approved. The resolution of the Government of the Russian Federation No. 481 of May 20,2015

Обучение произношению редуцированных гласных русского языка иностранных студентов

Черепко Виктория Владимировна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, haul13@gmail.com

Молчанова Ирма Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, irnamolchanova@gmail.com

Гатинская Нина Валентиновна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов gatinskaya@gmail.com

Буданова Ирина Борисовна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов irinabudanova@hotmail.com

Соколова Надежда Васильевна,

доцент кафедры русского языка Медицинского института Российского университета дружбы народов, martyn00@mail.ru

Цель исследования заключается в том, чтобы на основе лингвистических исследований современного состояния и развития русского языка разработать учебные материалы, которые будут способствовать эффективному усвоению темы редукации гласных в русском языке и соответствовать современным орфоэпическим нормам русского языка. Основными методами исследования являются эмпирический метод, метод наблюдения, метод слухового анализа, обобщение результатов анализа с целью выявления фонетической интерференции. В работе были предложены упражнения для корректировки произношения гласных русского языка, находящихся в ударной или безударной позициях. Результаты исследования могут способствовать решению практических проблем преодоления иностранного акцента в речи инофонов посредством организации учебного материала в практических учебниках и разработке эффективных методов преодоления фонетической интерференции.

Ключевые слова: обучение произношению, фонетическая интерференция, иностранный акцент, автоматизация навыков произношения, редукация гласных.

Правильное произношение – это необходимое условие успешного овладения языком. Обучение произношению русской речи включает артикуляцию звуков, ударение, ритмику, интонацию и в конечном итоге предполагает овладение фонетической системой русского языка в практических целях. Все перечисленные аспекты являются важными компонентами для описания методики преподавания редукации гласных в иностранной аудитории. К сожалению, на сегодняшний день имеющиеся в публикации учебные материалы не всегда точно отражают современные орфоэпические нормы русского языка, а также не учитывают особенности практической транскрипции, которая работает при обучении русскому языку как иностранному. Как правило, сложно найти учебник, который бы включал в себя все эти аспекты, а также правильно организованный учебный материал с необходимыми лексическими единицами и необходимыми фонетическими позициями.

Фонологическая система и артикуляционная база русского языка имеют ряд особенностей, представляющих трудности для иностранных учащихся. Оппозиция ударных и безударных гласных является одним из основополагающих аспектов фонетической системы русского языка. Это различие представляет собой проблему для инофонов, изучающих русский язык как иностранный, и связано с фонетической системой родного языка: с вокалической структурой звуковых цепей, природой редукации гласных, отсутствием некоторых согласных, а также с сохранением ударения родного языка (музыкального, тонового) в изучаемом языке. Все это обуславливает речевое поведение инофонов (более подробно описание редукации гласных в речи инофонов см. [2, с. 102-103; 5, с. 102-114; 6, с. 81-95]).

Встает вопрос: «По какому же принципу необходимо построить учебный материал в национально-ориентированной аудитории?».

На начальном этапе целесообразно рассматривать со студентами схему А.А. Потемби и таблицу редукации И.М. Логиновой (см. [4, с. 6; 2, с. 102-103; 5, с. 104, 106]), а также выполнять фонетические упражнения на произношение и автоматизацию навыков. На более продвинутых уровнях, начиная уже с уровня В2, когда студенты уже владеют достаточным для понимания лексическим запасом, для более глубокого осмысления в учебник по корректировочному курсу можно добавить

более расширенный теоретический материал, хотя возможно это необходимо лишь студентам-филологам. Студентам старших курсов и студентам-магистрам филологам можно было бы также предложить включить в учебный материал теоретическое описание оглушения (редукции) гласных родного языка.

Ниже рассмотрим предлагаемый нами учебный материал для обучения студентов редукции гласных современного русского языка, который мы строили, опираясь на практические учебники И.М. Логиновой [1] и И.В. Одинцовой [3].

Редукция гласных русского языка

1.1. Произношение ударных гласных полностью образования в односложном слове

Упражнение 1. Слушайте и повторяйте. Следите за произношением ударных гласных.

Модель: [тáт]

[а] – пар, бак, мал, фар, ваш, там, дал, нас, лак, раб, сам, зал, шаг, жар, цап, кап, газ, хан;

[о] – пол, бок, мот, фон, вот, тот, дом, нос, лоб, ров, сок, зоб, шёл, жён, цок, кон, гол, ход;

[у] – пуд, бук, муж, фут, вуз, тур, дуб, луж, рук, суд, зуб, шум, жук, цуг, кум, гул, худ;

[ы] – мыс, бык, пыж, выл, тын, дыр, лыж, рык, сын, шип, жир;

[и] – пик, бил, мир, вид, тип, дик, низ, лик, рис, чин;

[е] – пел, бег, мел, век, тем, дел, нет, сер, чек, хек;

[э] – мэр, сэр, ТЭС, цех, бэр, нэп, пэр.

1.2. Двухступенчатая редукция

1.2.1. Редукция безударных гласных [а] и [о] после твердых согласных

I	II	I		II	I
абсолютное начало слова	II, III предударные слоги	I предударный слог	ударный слог	заударные слоги	абсолютный конец слова
л	ь	л	а	ь	л
л	ь	л	о	ь	л

Упражнение 2. Слушайте и повторяйте ритмические модели 2-3-сложных слов. Обратите внимание, что ударный гласный произносится с большей ритмичностью и напряженностью, чем безударный гласный.

Ритмика двухсложных слов	а – тá [л – тá] а – тáт [л – тáт] та – тá [тл – тá] тá – та [тá – тл] тá – тат [тá – тьт]
Ритмика трёхсложных слов	а – та – тá [л – тл – тá] а – та – тáт [л – тл – тáт] та – та – тá [ть – тл – тá] та – тá – та [тл – тá – тл] тá – та – та [тá – ть – тл] та – та – тáт [ть – тл – тáт] та – тá – тат [тл – тá – тьт] тá – та – тат [тá – ть – тьт]

Упражнение 3. Слушайте и повторяйте. Следите за произношением безударных гласных [л] и [ь] в двусложных словах.

а – тá [л – тá]	Осá, онá, Окá, онó, Áда, Áза, Áлла, Áнна;
а – тáт [л – тáт]	агáт, агéнт, актёр, альбóм, Антóн, обмáн, оргáн;
та – тá [тл – тá]	бокá, покá, малá, моя, водá, волá, ножá, ногá, золá, самá, сомá, совá, софá, сохá, жарá, рабá, росá, рогá, лозá, годá, горá, голá, котá, козá, ворá, колá; в адú, с осóй, в огóнь, в орéх, до гóр, до нáс, за дóм, за гóд;
тá – та [тá – тл]	тóма, рóма, нóса, пóла, пáпа, мáма, бáба, пáра, вáта, бáза, вáза, рáно, мáло, нáдо, рáда, сóда, мóда; дóм-то, тóм-то;
тá – тат [тá – тьт]	гóлос, вóлос, кóлос, гóрод, хóлод, вóрон, сóрок, сáхар, ры́нок, мýсор, ю́мор, зáпад; нá дом, нá год, зá ночь, в éтом, с éтой.

Упражнение 4. Слушайте и повторяйте. Следите за произношением безударных гласных [л] и [ь] в трехсложных словах.

а – та – тá [л – тл – тá]	От столá, от стволá, от волá, от окнá;
а – та – тáт [л – тл – тáт]	аппарáт, атамáн, ананáс, аромáт, Ара-рáт, оргáнизм, обманúл, образéц, авто-мáт, акробáт, осознáл;
та – та – тá [ть – тл – тá]	красотá, сторонá, простотá, холоднá, добротá, города, борóдá, дорогá, поло-сá, молоко, хорошó; на мостú, на борту, на горé, на водé, на домú, на боку;
та – тá – та [тл – тá – тл]	погóда, дорóга, сорóка, корóва, рабóта, болóто, ворóта, собáка, палáта, посúда, монéта, столицá, границá, спасíбо, про-гúлка, свобóдно, напрáсно; до дóма, до гóда, над вáми, под нáми;
тá – та – та [тá – ть – тл]	гóрода, зóлота, дорого, мóлодо, сóлоно, прáвило, бáбочка, кóмната, выстáвка; нá гору, гóрод бы, нé к кому, в зóлото;
та – та – тáт [ть – тл – тáт]	протокóл, продавáл, пропадáл, прово-жáл, хлопотáл, молотóк, потолóк, коло-бóк, порошок, парохóд, поворот; со звонкóм, за борто́м, над звонкóм, под врагóм, под мостóм, над гвоздём; по горáм, над осóй, над Окóй, за тобóй;
та – тá – тат [тл – тá – тьт]	подáрок, напиток, новáтор, набрóсок, фотóграф, подро́сток, коррéктор, кон-дуктор; за дóмом, за сóком, под úхом, вот éтот, с вагóном, с вопрóсом, под глázом, под фрáзой;
тá – та – тат [тá – ть – тьт]	зáговор, вы́говор, зáвтракать, вы́гáдать, чувствовáть, вы́водок, вы́дохом, вы́сказал, при́город, йдо́лов, вы́боров; зá город, с зáпахом, с úжасом, с Кáрлосом, в зáпадной, с сáхаром.

1.3. Одноступенчатая редукция

1.3.1. Редукция безударных гласных [ы], [э] после твердых согласных

I	II	I		II	I
абсолютное начало слова	II, III предударные слоги	I предударный слог	ударный слог	заударные слоги	абсолютный конец слова
э	ь	ы	э	ь	ы
ы	ы	ы	ы	ы	ы

Упражнение 5. Слушайте и повторяйте ритмические модели 2-3-сложных слов.

Ритмика двухсложных слов	ты – та́(т) [ты – та́(т)] та́ – тьт [та́ – тьт]
Ритмика трёхсложных слов	ты – та́ – та(т) [ты – та́ – та(т)] та – ты – та́(т) [та – ты – та́(т)] ть – та – та́ [ть – та – та́] та – та́ – ты(ь) [та – та́ – ты(ь)] та – та́ – тьт [та – та́ – тьт] та́ – та – тат [та́ – та – тат]

Упражнение 6. Слушайте и повторяйте. Следите за произношением безударных гласных [ы] и [ь] в двухсложных словах.

ты – та́(т) [ты – та́(т)]	Жены́, шести́, шепну́ть, шеде́вр, цены́, шелка́, целá, цеха́, центáвр, жето́н, шесто́й, цепно́й, желто́к, жето́н, шепту́н;
та́ – тьт [та́ – тьт]	мо́жет, ска́жет, кни́жек, пи́шет, ма́шет, ча́шек, синте́з, инде́кс, тя́жесть, ка́шель, ва́жен, ша́шек, све́жесть, сви́тер, ко́декс.

Упражнение 7. Слушайте и повторяйте. Следите за произношением безударных гласных [ы] и [ь] в трёхсложных словах.

ты – та́ – та(т) [ты – та́ – та(т)] (тьт)	желу́док, желту́ха, шестна́дцать, сце́нарий, цепо́чка, цензу́ра, желе́зо, жени́тьба, шеренга́, шерсти́нка, цесáрка;
та – ты – та́(т) [та – ты – та́(т)]	божество́, пожела́ть, решето́, модерниз́зм, решено́, биржево́й, танцева́ть, лицево́й, исцелить, интерва́л;
ть – та – та́ [ть – та – та́]	жемчугá, желтизна́, желати́н, шелкопря́д, шелуши́ть, шепотко́м, целова́ть, цехово́й, детектив, декаде́нт;
та – та́ – ты(ь) [та – та́ – ты(ь)]	моло́же, доро́же, похо́же, око́нце, боло́тце, копы́тце, колёнце, полёнце;
та – та́ – тьт [та – та́ – тьт]	расска́жет, помо́жет, бумажек, нарушен, бара́шек, мятежен, горо́шек, катéтер, лягушек, ракушек;
та́ – та – тат [та́ – та – тат]	бе́жевый, са́женец, дене́жек, хлебушек, деду́шек, божеский, бе́шенный, заму́жем, вы́сушен, плю́шевый.

Упражнение 8. Слушайте и повторяйте произношение гласного [э] в абсолютном начале слова.

а) Экра́н, эта́ж, эти́од, экспéрт, экспресс, экспро́мт, эква́тор, экза́мен, эска́дра, элэ́ктрик, эмбле́ма, э́питет, э́пиграф, элэ́гия, эне́ргия, эсте́тика, экспрессия́, э́моции, экзоти́ка, экску́рсия;

б) э́пило́г, э́пизо́д, э́кипа́ж, э́мигрант, э́лектрoд, э́лектрoн, э́лемент, э́кземпляр, э́шелoн, э́гоизм, э́гоист, э́коном, э́кспонат, э́леватор, э́легантнoй, э́нергетик, э́нергичнoй, э́кспрессивнoй, э́ластичнoй, э́скалатор.

1.3.2. Редукция безударных гласных [а], [е] после мягких согласных

I	II	I	ударный слог	заударные слоги	I
абсолютное начало слова	II, III предударные слоги	I предударный слог			
–	и	и	'а	и	'л
и	и	и	'е	и	и

Упражнение 9. Слушайте и повторяйте ритмические модели 2-3-сложных слов.

Ритмика двухсложных слов	та – та́(т) [ти – та́(т)] та́ – та(т) [та́ – ти(т)]
Ритмика трёхсложных слов	та – та́ – та(т) [ти – та́ – ти(т)] та́ – та – та(т) [та́ – ти – ти(т)] та – та – та́(т) [ти – ти – та́(т)]

Упражнение 10. Слушайте и повторяйте. Следите за произношением безударных гласных [е] и [а] в двухсложных и трёхсложных словах.

та – та́(т) [ти – та́(т)]	Земля́, снега́, хлеба́, весна́, петух, лесни́к, цвето́й, века́, тела́, дела́, леса́, цвета́, мечта́, тепло́; пятно́, вяза́л, пята́к, часы́, часо́к, пяти́, вяза́л, сняла́, тяни́; к нему́, в лесу́, в земле́, не да́л, не мо́г, ве́дь я́, не вяза́л;
та́ – та(т) [та́ – ти(т)]	да́йте, ша́пель, по́йте, мо́йте, бе́рег, ве́чер, неме́ц, ви́ден, ве́рен, не́ с кем, лебе́дь, но́мер, ве́тер, ма́стер, пове́сть; при́нят, за́нят, на́чат, ви́тязь, ме́сяц, па́мьять;
та – та́ – та(т) [ти – та́ – ти(т)]	непра́вда, деся́ток, япо́нец, зеле́ный, мета́ллы, зве́ринец, всеми́рный; ряби́на, часте́нько; без ме́ха, без сне́га, без ме́ста, дела́ бы, леса́ бы, цвета́-то, весна́-то;
та́ – та – та(т) [та́ – ти – ти(т)]	вдре́безги, вы́терпеть, че́тверо, зри́тели, ме́дленно, зе́лено, ра́венство; пло́щадь, вы́глянуть, вы́тянуть, поня́ли; к ве́черу, к бе́регу, в зри́тели, с ви́тязем, бе́рег бы, ве́чер бы, да́йте-ка, по́йте-ка;
та – та – та́(т) [ти – ти – та́(т)]	берега́, серебро́, белизна́, беднота́, человек, чемо́дан; погляди́, протяни́, привяжи́; на реке́, на земле́, в октяб́ре, в сентяб́ре, не вяза́л.

Количество упражнений всегда можно увеличить в соответствии с ритмическими моделями и добавлением 4-сложных и более моделей, но необходимый минимум был изложен нами в данной статье, и он может служить для курсов русской фонетики любой сложности с необходимой коррекцией (сокращением или расширением материала) для носителей любых языков.

Таким образом, рассмотрев аспекты обучения произношению русской фонетике инофонов и опираясь на собственный практический опыт работы в иностранной аудитории по приведенным выше учебным материалам, можно говорить о том, что предложенные учебные материалы способствуют эффективной отработке навыков произношения ударных и безударных гласных, их успешной автоматизации и адекватному воспроизведению согласных современным орфоэпическим нормам русского языка и помогают устранить иностранный акцент в речи студентов.

Литература

1. Логинова И.М. Автоматизация навыков произношения русского слова: Учебное пособие для

иностранных студентов-филологов 1 курса. – М.: УДН, 1981. – 72 с.

2. Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). – М.: РУДН, 1992. – 159 с.

3. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 368 с.

4. Потебня А.А. О звуковых особенностях русских наречий. // Филологические записки. Вып. 1. – Воронеж, 1865.

5. Черепко В.В. Анализ редуцированных гласных в русской речи японцев. // Теория языка и межкультурная коммуникация: журнал. – Курск: Курский государственный университет, 2017. – № 2 (25) [Электронный ресурс: <http://tl-ic.kursksu.ru/index.php?page=6&new=25>].

6. Черепко В.В. Сопоставительно-типологическое описание сегментной фонетики русского и японского языков в целях выявления звуковой интерференции в русской речи японцев. Дисс. канд. филол. наук, 2018. – 332 с.

Teaching pronunciation of reduced vowels of russian language of foreign students

Cherepko V.V., Molchanova I.I., Gatinskaya N.V., Budanova I.B., Sokolova N.V.

Peoples' Friendship University of Russia

The purpose of the study is to develop educational materials on the basis of linguistic studies of the current state and development of the Russian language that will contribute to the effective understanding of the topic of vowel reduction in the Russian language and correspond to modern orthoepic norms of the Russian language. The main research methods are the empirical method, the observation method, the auditory analysis method, the generalization of the analysis results in order to detect phonetic interference. The work proposed exercises to adjust the pronunciation of vowels of the Russian language in stressed or unstressed positions. The results of the study can contribute to solving practical problems of overcoming a foreign accent in the speech of foreign phones by organizing training material in practical textbooks and developing effective methods of overcoming phonetic interference.

Keywords: pronunciation training, phonetic interference, foreign accent, automation of pronunciation skills, vowel reduction.

References

1. Loginova IM Automation of the pronunciation of the Russian word: a manual for foreign students of philology 1 course. - M.: UDN, 1981.- 72 s.
2. Loginova IM Description of the phonetics of the Russian language as a foreign language (vocalism and stress). - M.: RUDN, 1992.-- 159 p.
3. Odintsova I.V. Sounds. The rhythm. Intonation: a training manual. - M.: Flint: Nauka, 2014.-- 368 p.
4. Potebnya A.A. On the sound features of Russian dialects. // Philological notes. Vol. 1. - Voronezh, 1865.
5. Cherepko VV Analysis of reduced vowels in Russian speech of the Japanese. // Language Theory and Intercultural Communication: Journal. - Kursk: Kursk State University, 2017. - No. 2 (25) [Electronic resource: <http://tl-ic.kursksu.ru/index.php?page=6&new=25>].
6. Cherepko V.V. A comparative typological description of the segment phonetics of the Russian and Japanese languages in order to identify sound interference in the Russian language of the Japanese. Diss. Cand. filol. Sciences, 2018.-- 332 p.

Оптимизация преподавания иностранного языка в языковом вузе средствами интернет-технологий

Гуреева Анна Витальевна,

к.п.н., доцент Кафедра преподавания английского языка, Московский государственный институт международных отношений, anvitgur@yandex.ru

В статье рассматриваются актуальные вопросы современной педагогики: интерактивные формы и методы оптимизации процесса преподавания английского языка в языковом Вузе, особенности осуществления дистанционного и смешанного обучения иностранному языку посредством Интернет-технологий. Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обеспечивают студентам возможность постоянно находиться в языковой среде, использовать инструменты контроля и самоконтроля, активно применять интерактивные формы работы, тем самым повышая коммуникативную направленность всего процесса обучения.

Ключевые слова: интернет-технологии, мобильное обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, интерактивные средства обучения, оптимизация

Проблема оптимизации процесса преподавания иностранного языка студентам языковых ВУЗов актуальна как никогда. Как показывает анализ отечественных и зарубежных исследований, именно информационно-коммуникационные технологии в силу их дидактических свойств способствуют наиболее полному решению проблемы оптимизации процесса преподавания иностранного языка. Привлечение в образовательный процесс электронных средств обучения обусловлено требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, который закрепляет приоритет самостоятельной работы студентов. Кроме того в соответствии с требованиями ФГОС ВПО каждый выпускник ВУЗа по направлению «Лингвистика» должен владеть «навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией; способностью работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями; способностью работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач» [1]. Все это подчеркивает необходимость поиска и использования в образовательном процессе таких средств, форм и методов работы, которые позволяют не только оптимизировать процесс изучения иностранного языка, но и повысить качество всего образования в целом.

Изучением вопросов использования ИКТ в образовательном процессе занимаются ученые всего мира. Среди отечественных ученых стоит выделить исследования П.В. Сысоева, который систематизировал вопросы дидактического и методического потенциала ИКТ, разработал методики применения в обучении иностранному языку таких информационно-коммуникативных технологий, как блог-технологии, вики-технологии, подкасты, сервис «Твиттер» [2].

В диссертационных исследованиях и научных публикациях С.В. Титовой, Г.А. Воробьева, Ж.С. Аникиной, А.В. Филатовой, И.К. Бекасова раскрываются методы работы с мобильными технологиями [3], веб-квестами [4], подкастами [5], блог-технологиями [6], видеоконференцсвязью и программой Skype [7]. О.В. Борщева, опираясь на исследования П.В. Сысоева, разработала методику развития социокультурных умений студентов педагогических специальностей на основе Интернет-технологий [8].

Интернет-технологии могут применяться в дистанционном обучении (distance learning), смешанном обучении (blended learning) и традиционном обучении (face-to-face learning) иностранному языку студентов-лингвистов.

Дистанционное обучение рассматривается как целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия преподавателей и студентов, индифферентный к пространству и времени. Дистанционное обучение часто рассматривается как эффективный способ самообразования. Студент при этом должен владеть не только навыками работы с компьютером, глобальными сетями, электронными источниками информации, но и способами работы с аутентичными материалами, в том числе различными видами чтения (поисковое, изучающее, ознакомительное). Эффективными платформами для организации дистанционного обучения иностранным языкам являются системы дистанционного обучения LMS (Learning Management System): «Прометей», онлайн-платформы Moodle, iSpring. Любая модель дистанционного обучения должна обеспечивать связь самостоятельной познавательной работы студентов и оперативного систематического взаимодействия с преподавателем.

Система электронного обучения «Прометей» или созданная на платформах Moodle, iSpring сравнивается с виртуальным классом, в котором происходит обучение, а также контроль успеваемости. В список материалов, которые преподаватель загружает в систему могут быть включены лекции, видеолекции, вебинары, книги, презентации, что позволит студенту получить дополнительные знания и глубже овладеть необходимыми компетенциями. Благодаря LMS курсу осуществляются не только образовательные, но и воспитательные задачи, а именно: расширение кругозора студентов, повышение их уровня общей культуры, общения и речи, освоение страноведческой информации и этикетных норм в общении с носителями языка. Система дистанционного обучения «Прометей» может быть эффективным средством контроля и самоконтроля. СДО «Прометей» предусматривает три режима тестирования: самопроверка, тренинг и экзамен. Тестовый контроль знаний в режиме «самопроверка» осуществляется с возможностью подкрепления правильных ответов из учебно-методических материалов, справочной информации по изучаемой дисциплине. Режим «экзамен» предполагает ограниченное время на проведение испытания и отсутствие возможности посмотреть правильный ответ. В отличие от СДО «Прометей», каждый преподаватель и студент способен самостоятельно разработать и реализовать любой курс иностранного языка на бесплатных онлайн-платформах Moodle или iSpring. Учебный контент на данных платформах позволяет создавать интерактивные курсы, тесты, диалоговые тренажеры, видеокурсы. Преимуществами данных платформ является настройка обратной связи. Кроме того, есть возможность настройки отчетов в зависимости от того, какие данные нужны для

анализа успеваемости студентов: какое время тратят на прохождение курса, как часто заходят на платформу, какие ошибки допускают в тестах и т.д.

Смешанное обучение (blended learning) представляет собой сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, в котором задействованы специальные ИКТ. Свою известность смешанное обучение как инновационная технология получило в благодаря исследованиям американских ученых Д.Рэнди Гаррисон (Garrison 2004) [9], Дж.Ватсон (Watson 2008) [10], Дж.Бергманн (Bergmann 2012) [11]. В колледжах стран Европы и США получили распространение такие модели смешанного обучения, как виртуальная модель (enriched virtual model), ротационная модель (rotation model) и модель обучения «перевернутый класс» (flipped classroom). Все варианты смешанного обучения представляют большой потенциал для оптимизации процессов преподавания иностранного языка студентам языковых специальностей [12].

Для развития и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых ВУЗов целесообразно использовать средства видеоконференции, которые позволяют создать аутентичную виртуальную языковую среду. Посредством видеоконференцсвязи осуществляется непосредственная интеракция с носителем языка, что повышает интерактивность обучения и мотивацию студентов к общению на иностранном языке. Для организации видеоконференции могут быть использованы следующие сервисы: Skype, Google+ Hangouts, Oovoo. видеоконференции требует определенной подготовки. Во-первых, необходимо определить тему конференции, которая связана с текущим календарно-тематическим планированием занятий. На одном из сайтов (<https://www.speaky.com>, <https://www.paltalk.com>, <https://www.easylanguageexchange.com> и др.) необходимо выбрать собеседника, заранее обговорить тематику беседы, время проведения конференцсвязи. Сеансы видеоконференций проводятся, как правило, по завершении изучения определенной устной темы, соответственно студенты должны владеть лексико-грамматическими единицами на заданную тему. На первом курсе темами для дискуссий могут стать: Students's life in the world; The Role of High Education; Mass Media in the Modern World; Social Networks and Their Impact. Дискуссия будет являться направляемой, в ходе которой обсуждаемые проблемы будут решаться под управлением преподавателя. В течение конференции преподаватель активизирует работу студентов, задает дополнительные проблемные вопросы, следит за активным участием каждого студента [7].

Отдельно можно говорить о развитии речевой компетенции (говорения, аудирования, чтения и письма) средствами различных интернет-технологий. Для развития умений чтения и письменной речи могут быть использованы блог-технологии, вики-технологии. Блог-технология

позволяет любому пользователю сети Интернет создать свою личную страничку в виде дневника или журнала. Умения письменной речи, которые развиваются в процессе работы с личным блогом, связаны с использованием студентами необходимых языковых средств для представления личной информации о себе, выражения своего мнения по определенной теме/проблеме (в виде краткого или развернутого комментария), корректной аргументации. Блоги могут быть использованы при отработке грамматических и лексических навыков. Например, одним из заданий может быть постановка вопросов автору блога в одном из изученных времен английского глагола или отработка специальных вопросов. Преимуществами блогосферы в настоящее время является возможность общения с представителями различных стран и культур. Посредством глобальных социальных сетей Facebook или Instagram расширяются возможности интерактивного общения с носителями английского языка. В таких социальных сетях предусмотрено использование живого, зачастую сленгового варианта английского языка, что позволяет студентам расширять свои социокультурные знания [6].

Вики-технологии позволяют одному человеку или группе людей, находящихся на расстоянии друг от друга, работать над созданием единого документа, внося в него изменения и дополнения. Вик-технологии создают дидактические условия для развития умений письменной речи студентов. Как правило, вики-технологии используются для написания как малых (эссе, рецензия, обзор), так и больших по объему работ (статья, реферат, доклад). Возможность редактирования документа другим человеком создает условия для организации групповой работы. В преподавании иностранного языка могут быть использованы следующие вики-платформы: Wikispaces <http://wikispaces.com>, MediaWiki <http://www.mediawiki.org>, TWiki <http://twiki.org>, ProjectForum <http://www.projectforum.com/pf/wiki.html>, Wikka Wiki <http://wikkawiki.org> и др. Алгоритм работы над эссе в сотрудничестве будет следующим: студенты делятся на группы по 3-4 человека, при этом за каждым закреплена определенная функция: написание части эссе или редактирование конечного документа. Студенты таким образом смогут четко определить цели каждого абзаца, взаимосвязь между ними и структуру эссе. Технологии вики при этом позволяют четко отслеживать, кто и когда вносил изменения в документ. Тематика студенческих работ с применением данной технологии может быть различной: от повседневных проблем студента до глобальных проблем человечества [2].

Развитие умений аудирования и говорения возможно при использовании сервиса подкастов. Под подкастом подразумевается отдельный оригинальный аудио- или видеофайл, публикуемый в сети Интернет, или серия таких аудио- или видеофайлов. Для изучающих английский язык директория подкастов размещена на следующих сайтах:

<https://www.bbc.co.uk>, <https://www.eslpod.com/>, <https://effortlessenglishclub.com/>, <http://dailyeasyenglish.libsyn.com/>. Самым известным сервисом подкастов является YouTube. Студенты могут не только прослушивать и просматривать готовые подкасты, развивая свои аудитивные умения, но и создавать собственные и размещать их на бесплатной сервисе <https://podomatic.com/>. Рассмотрим методические приемы использования подкастов с целью развития умений аудирования у студентов языковых специальностей. До прослушивания подкаста студентам предлагается определить его тему по заголовку (например, GrownUpLand, The Art of Tipping, The Business of eSports) или фотографии, обсудить некоторые проблемные вопросы в группах для погружения в контекст, поработать с лексикой аудируемого текста. Подкаст проигрывается как минимум два раза, сначала для понимания основного содержания текста, затем для более детального, относительно полного понимания. При этом используются разнообразные задания: ответить на вопросы, упорядочить картинки по содержанию текста, дополнить предложения, изобразить услышанное и т.д. Одним из заданий на развитие умений говорения может быть озвучка видеороликов, размещаемых на сайте YouTube, или создание собственного подкаста на определенную тему с помощью сервисов <https://www.audacityteam.org> или <https://podomatic.com/>, при этом он может быть частью группового проекта [5].

Для развития умений проектной деятельности можно использовать технологии вебквестов. П.В. Сысоев определяет образовательный веб-квест как интерактивную форму организации учебной деятельности обучающихся, направленную на выполнение (поэтапное решение) проблемного задания с использованием информационных ресурсов интернета [2]. Студенты первых курсов могут быть участниками, исполнителями, тогда как студентов старших курсов необходимо привлекать к созданию собственных авторских вебквестов. Существуют бесплатные платформы, например: <http://zunal.com>, <http://www.jimdo.com/>, которые содержат подробные пошаговые инструкции по созданию и выполнению вебквеста. Zunal WebQuest Maker – это отличный инструмент для преподавателей и студентов. Это основная веб-программа для создания вебквестов в короткие сроки и без знаний HTML. Zunal WebQuest Maker – бесплатный ресурс, и для его работы не требуется скачивать дополнительные материалы. Данный ресурс имеет более 100 шаблонов на выбор, раздел под названием WebQuest Menu в левой части сайта, где показаны задания, выполненные другими пользователями. Они распределены по различным категориям, таким как музыка, английский язык и т.д. [4].

Электронное обучение последних пяти лет постепенно сместилось из компьютерно-опосредованной среды в сферу мобильных устройств. В настоящее время использование смартфонов в учебном процессе предполагает

составление типологии заданий особых форматов на всех этапах традиционного языкового курса — от введения и закрепления языкового материала и развития языковых навыков и их промежуточного контроля до формирования рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности (ВРД), социокультурной компетенции и итогового контроля. Задания с применением мобильных устройств в зависимости от цели могут выполняться индивидуально, в парах, группах или фронтально [3].

С помощью мобильных приложений в режиме онлайн можно осуществлять работу по тренировке лексико-грамматических навыков (English Grammar in Use (Raymond Murphy), English Grammar Complete Handbook, Mz WordBook), аудированию (LearnEnglish Podcasts, Listen AudioBooks, Oxford English Listening), развитию умений письменной речи (Essay Writing Lite), смотреть фильмы и сериалы на иностранном языке (BBC Learning English, learnEnglish Great Videos. British Council, Puzzle English, TED Confernces LLC), осуществлять контроль и самоконтроль (Socrative Student, Socrative Teacher, Plickers). Кроме того, в формате мобильных приложений в настоящее время можно найти курсы подготовки к международным экзаменам IELTS, TOEFL.

Таким образом, проведенный в статье обзор современных интернет-технологий, активно используемых в практике преподавания английского языка, способствует оптимизации его преподавания, а значит, повышает эффективность и качество обучения иностранному языку в языковом ВУЗе.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940.

2. Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: Учебное пособие / П.В. Сысоев. — М.: Книжный дом «Либроком», 2013. — 264 с.

3. Титова, С.В. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2013. — № 1. — С.9-20.

4. Воробьев, Г.А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции (английский язык, лингвистический вуз). — Автореф. дисс. канд. пед. наук. Специальность 13.00.02. — Пятигорск, 2004. — 19 с.

5. Анкина, Ж.С. Развитие умений учебной автономии у студентов ВУЗа при обучении иностранному языку с использованием подкастов. — Автореф. дисс. канд. пед. наук. Специальность 13.00.02. — Нижний Новгород, 2013. — 27 с.

6. Филатова, А.В. Оптимизация преподавания иностранного языка посредством использования блог-технологий (для студентов языковых специ-

альностей вузов). — Автореф. дисс. канд. пед. наук. — Москва, 2009. — 23 с.

7. Бекасов, И.К. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием Интернет-технологий (английский язык, продвинутый этап обучения). — Автореф. дисс. канд. пед. наук. Специальность 13.00.02. — Санкт-Петербург, 2008. — 20 с.

8. Борщева, О.В. Методика развития социокультурных умений студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на основе современных интернет-технологий. — Автореф. дисс. канд. пед. наук. Специальность 13.00.02. — Москва, 2013. — 24 с.

9. Garrison, D. Randy. E-learning in the 21st century : a framework for research a. practice / D. R. Garrison a. Terry Anderson. - [Repr.]. - London ; New York : RoutledgeFalmer, 2004. — XIV. — 167.

10. Watson, J. Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. — <https://issuu.com/acsathens/docs/nacolpp-blendedlearning-lr>

11. Bergmann J. Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day. — Eugene, Or. : International Society for Technology in Education; Alexandria, Va.: ASCD, 2012.

12. Данилина, Е.К. Контроль сформированности иноязычных письменных речевых умений при помощи мобильных приложений: теоретико-методическая модель // Научный диалог. — 2018. — № 3. — С. 253-266.

Internet technologies as a tool of optimizing the process of teaching English at language universities

Gureeva A.V.
MGIMO University

The article deals with topical issues of modern pedagogic: use of interactive teaching methods for optimizing the process of teaching English at language universities, peculiarities of distance learning, mobile learning and blended learning using internet technologies. Modern Information and Communication Technologies (ICT) give students the opportunity to stay in the language environment constantly, to use self-monitoring and testing tools, to widely apply interactive forms, increasing the communicative focus of teaching process.

Key words: internet technologies, mobile learning, distance learning, blended learning, interactive teaching methods, optimization

References

1. On the approval of the federal state educational standard of higher education in the area of training 03.03.02 Linguistics: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 07.08.2014 No. 940.
2. Sysoev, P.V. Information and communication technologies in linguistic education: Textbook / P.V. Sysoev. - M.: Book House Librocom, 2013. - 264 p.
3. Titova, S.V. The evolution of teaching aids in teaching foreign languages: from computer to smartphone // Vestnik Mosk. unth. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication. - 2013. - No. 1. - S.9-20.
4. Vorobyov, G.A. Web-quest technology in the teaching of socio-cultural competence (English, linguistic university). - Abstract. diss. Cand. ped sciences. Specialty 13.00.02. - Pyatigorsk, 2004. -- 19 p.
5. Anikina, J.S. The development of educational autonomy skills among university students in teaching a foreign language using podcasts. - Abstract. diss. Cand. ped sciences. Specialty 13.00.02. - Nizhny Novgorod, 2013. -- 27 p.

6. Filatova, A.V. Optimization of teaching a foreign language through the use of blog technologies (for students of language specialties of universities). - Abstract of thesis. sciences. - Moscow, 2009. -- 23 p.
7. Bekasov, I.K. Improving foreign language communicative competence of linguistic students using Internet technologies (English, advanced stage of study). - Abstract. diss. Cand. ped sciences. Specialty 13.00.02. - St. Petersburg, 2008. -- 20 p.
8. Borshcheva, O.V. The methodology for the development of socio-cultural skills of students in the direction of training "Pedagogical Education" based on modern Internet technologies. - Abstract. diss. Cand. ped sciences. Specialty 13.00.02. - Moscow, 2013. -- 24 p.
9. Garrison, D. Randy. E-learning in the 21st century: a framework for research a. practice / D. R. Garrison a. Terry Anderson. - [Repr.]. - London; New York: RoutledgeFalmer, 2004. -- XIV. - 167.
10. Watson, J. Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning. - <https://issuu.com/acsaathens/docs/nacolpp-blendedlearning-lr>
11. Bergmann J. Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day. - Eugene, Or. : International Society for Technology in Education; Alexandria, Va. : ASCD, 2012.
12. Danilina, E.K. Monitoring the formation of foreign language writing and speaking skills using mobile applications: theoretical and methodological model // Scientific dialogue. - 2018. - No. 3. - S. 253-266.

Современные подходы к интенсификации процесса обучения иностранному языку

Шумакова Ольга Александровна,
кандидат педагогических наук, эксперт-консультант по подготовке к международным экзаменам по английскому языку, Центр иностранных языков «Oxford», shumackovaolia@yandex.ru

Михайлов Алексей Александрович,
эксперт-консультант по подготовке к международным экзаменам по английскому языку, Центр иностранных языков «Oxford», mikhayloffalexey@mail.ru

Статья посвящена теоретическому осмыслению интенсификации процесса обучения иностранному языку взрослых обучающихся. В статье рассматриваются способы интенсификации процесса обучения иностранному языку, а также анализируются принципы и факторы повышения эффективности указанного процесса, в частности, организация лично ориентированного общения, игровая/ролевая организации учебного процесса, групповое взаимодействие, полифункциональность учебной деятельности, повышение роли мотивации и сознательности обучающихся в образовательном процессе, развитие познавательной самостоятельности обучающихся и др.

Ключевые слова: Процесс обучения иностранному языку, интенсификация процесса обучения иностранному языку, организация интенсивного обучения, способы интенсификации обучения иностранному языку, факторы интенсификации обучения иностранному языку.

Основными характеристиками современного общества является динамичность, информационность и мультикультурализм. В связи с этим обладание профессионалом любой сферы деятельности узкопрофильными знаниями становится недостаточным. Современный специалист должен быть чрезвычайно мобильным, способным к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию; должен обладать способностью поиска, восприятия и анализа большого объема информации из разных областей знания, а также способностью принятия решения (особенно данное качество значимо для руководителей) в предельно сжатые сроки. Перечисленные факторы, несомненно, оказывают влияние на подготовку будущих специалистов и требуют пересмотра стратегии организации образовательного процесса в пользу его интенсификации.

Согласно Большому энциклопедическому словарю, интенсификация – это «усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности» [1]. Как показал анализ справочной литературы, интенсификация может характеризовать любой процесс, и чаще всего основана на необходимости повышения производительности в условиях экономии времени.

Таким образом, интенсификация процесса обучения становится одним из центральных понятий теории и методики обучения иностранным языкам [2]. Относительно обучения иностранному языку, интенсификация данного процесса напрямую связана с рационализацией приемов и методов аудиторной и самостоятельной работы, направленной на подготовку специалистов, способных к эффективной межъязыковой коммуникации в профессиональной сфере в максимально возможные сжатые сроки [3].

Кроме того, исследователи отмечают, что интенсификация указанного процесса обуславливает прикладной характер обучения, поскольку в современных условиях востребованным является специалист, владеющий иностранным языком и способный решать профессиональные задачи, в том числе с применением иностранного языка.

Как отмечает Н. Н. Серостанова, в современных условиях конкурентоспособность специалиста в любой области профессиональной деятельности зачастую зависит от уровня владения иностранным языком. Именно знание иностранного языка часто является важным фактором, способствующим

щим повышению эффективности деятельности специалиста, а также является средством его профессионального и личностного роста [4].

Одновременно с этим, согласно Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года №2227-р), в качестве одной из основных задач инновационного развития общества рассматривается создание условий для формирования у граждан ряда компетенций инновационной деятельности. Одной из компетенций инновационной деятельности указано владение иностранными языками, которое предполагает «способность и готовность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению» [5]. В данном документе рассматривается вопрос о целесообразности включения в квалификационные требования для занятия должностей государственной службы главной и высшей группы знание иностранного языка на соответствующем уровне.

В этой связи возрастает потребность в изучении иностранных языков, в частности получении обучающимися иноязычных знаний, умений и речевых навыков в рамках профессионального и дополнительного профессионального образования. В современных условиях многие из них вынуждены изучать иностранный язык без отрыва от исполнения профессиональных обязанностей. Образовательным организациям приходится адаптироваться к изменяющимся условиям и постоянно возрастающим требованиям работодателя, организуя образовательный процесс таким образом, чтобы в максимально сжатые сроки подготовить сотрудника, владеющего иностранным языком на необходимом для выполнения профессиональных задач уровне. Таким образом, проблема интенсификации процесса обучения иностранному языку становится чрезвычайно актуальной.

Работы многих отечественных ученых посвящены исследованию вопроса интенсификации обучения (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. М. Блинов, И. А. Зимняя, Т. А. Ильина, Г. А. Китайгородская, В. В. Краевский, В. М. Кузнецов, А. А. Леонтьев, С. Н. Лысенкова, В. А. Трайнев, В. Ф. Шаталов и др.).

Одним из ведущих отечественных специалистов, внесших вклад в развитие современной методики интенсивного обучения иностранным языкам, стала Г. А. Китайгородская. В своих работах она рассматривает интенсивное обучение как «как особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого происходит ускоренное усвоение материала (овладение предметом) и активное совершенствование, развитие личности (учащихся и преподавателя)» [6]. При этом многие отечественные исследователи (Т. Ю. Карзанова, А. Н. Щукин, М. С. Юдинцева и др.) указывают на то, что данному обучающему общению присущи как социальные, так и психологические аспекты подлинного общения [7].

Исходя из сравнительного анализа результатов теоретического исследования можно сделать вы-

воды о том, что к важнейшим методическим принципам интенсивного обучения иностранным языкам относятся: организация личностно ориентированного общения, игровая/ролевая организации учебного материала и учебного процесса, коллективное (групповое) взаимодействие, концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса, полифункциональность учебной деятельности и упражнений [6], повышение роли мотивации и сознательности обучающихся в образовательном процессе, развитие познавательной самостоятельности обучающихся [8] и др.

Основной целью интенсификации процесса обучения иностранному языку, по мнению А. Н. Щукина, является повышение качества данного процесса, основанное на обеспечении прочного усвоения большого количества иноязычного материала. При этом, востребованной будет такая организация процесса обучения, при которой цель обучения достигается при минимальных временных затратах [9].

Таким образом, интенсификация процесса обучения позволяет обучающимся овладевать большим объемом информации, концентрируясь на профессионально значимых ее компонентах.

С целью интенсификации процесса обучения иностранному языку на разных этапах в отечественной методике разработан ряд методов и приемов. Как показал теоретический анализ, активное творческое взаимодействие преподавателя и обучающихся играет основополагающую роль в организации интенсивного обучения иностранному языку.

Так, отдельные исследователи называют организацию интерактивного взаимодействия обучающихся на занятии одним из эффективных методов интенсификации обучения [4]. В этой связи интересен метод Г. А. Китайгородской, основанный на использовании целого комплекса коммуникативных упражнений, способствующих активизации личностного общения преподавателя и обучающихся [6].

Важную роль в интенсификации процесса обучения иностранному языку играют методы, в основе которых находится суггестопедическая методика Г. Лозанова. Исследователи отмечают чрезвычайную эффективность данных методов, особенно в процессе обучения взрослых, которые, по мнению методистов, являются наиболее восприимчивыми к нему в силу имеющегося богатого опыта, информированности, а зачастую и высокого уровня профессиональной и личной мотивации к обучению [10]. Система обучения В. В. Петрусинского опирается на суггестопедическую методику и предполагает усвоение обучающимися большого объема информации, предъявляемого преподавателем неоднократно с помощью технических средств обучения через определенные промежутки времени с целью повышения эффективности и результативности обучения [11].

Индивидуализация процесса обучения наряду с вышеперечисленными является важной составляющей концепции интенсификации. Учет индивиду-

альных особенностей, возможностей и способностей обучающихся позволит преподавателю рационально подбирать иноязычный материал в соответствии с уровнем владения иностранным языком, рассчитать оптимальный темп его прохождения, а также регулировать объем и качество выполнения заданий в ходе самостоятельной работы. Индивидуализация обучения будет способствовать разрешению противоречия между объективными возможностями каждого обучающегося и требованиями, предъявляемыми учебной деятельностью [12], и тем самым интенсифицировать процесс обучения.

Интенсификация процесса обучения иностранному языку также обеспечивается с помощью четко организованной, индивидуально ориентированной и систематически контролируемой самостоятельной работой обучающихся. Как показывает анализ педагогической литературы и результаты практической реализации процесса обучения иностранному языку, эффективность самостоятельной работы во многом зависит не только от формирования у обучающихся положительного и ответственного отношения к ней, но и личностной потребности в ее выполнении [13]. Такая потребность может быть сформирована с помощью подбора интересных, личностно значимых заданий. Кроме того, важное значение имеет профессиональная ориентированность предлагаемых обучающимся заданий, направленных на формирование и развитие навыков, необходимых для решения предстоящих практических задач с применением иностранного языка.

По мнению Н. В. Подошвы, достижение высоких результатов обучения возможно при условии формирования у обучающихся устойчивого познавательного интереса к изучаемому предмету и процессу обучения в целом. Также значимым для повышения эффективности указанного процесса исследователь называет развитие умения планировать и контролировать свою самостоятельную работу, способности анализировать допущенные ошибки и находить способы их исправления [14]. Такая работа будет способствовать развитию самоорганизации и рефлексии обучающихся, позволяя преподавателю интенсифицировать процесс обучения иностранному языку. Кроме того, реализации концепции интенсификации процесса обучения иностранному языку способствует использование на занятиях ролевых профессионально ориентированных игр, позволяющих обучающимся личностно и творчески проявить себя на занятии. Зачастую именно с помощью моделируемых преподавателем ролевых ситуаций обучающиеся усваивают большой объем лексико-грамматического материала, не испытывая психологического напряжения в процессе его изучения.

Таким образом, концепция интенсификации процесса обучения иностранному языку отражает современные требования, предъявляемые к подготовке высококвалифицированных специалистов со знанием иностранного языка. В этой связи преподавателю необходимо опираться на основные

методические принципы данной концепции. При этом следует учитывать индивидуальные особенности обучающихся; поддерживать высокий уровень их личностной и профессиональной мотивации к обучению и устойчивый интерес к изучаемому предмету; активизировать самостоятельную работу обучающихся; в ходе занятий осуществлять моделирование ситуаций профессионально ориентированного общения, способствующих активному и творческому взаимодействию обучающихся в рамках управляемой учебной иноязычной коммуникации и др. Значимым также будет являться и формирование у обучающихся рефлексии, которая стимулирует развитие самоконтроля и создает предпосылки для дальнейшего личностного и профессионального их самосовершенствования.

Литература

1. Большой Энциклопедический словарь. <https://gufo.me/dict/bes> (Дата обращения: 09.08.2019).
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
3. Рыбакова Е. В. Определение понятия интенсификации обучения иностранному языку в вузе как педагогическая проблема / Е. В. Рыбакова // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ. 2010. – № 18. – С. 228-232.
4. Серостанова Н. Н. Интенсификация процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе посредством применения интерактивных технологий // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23597> (Дата обращения: 16.08.2019).
5. Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года : утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года №2227-р.
6. Школа Китайгородской (официальный сайт). URL: <http://kitaygorodskaya.ru> (Дата обращения: 10.08.2019).
7. Юдинцева М. С. Приемы интенсификации занятий по РКИ в условиях современного учебного процесса // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. – С. 300-303.
8. Околелов О. П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе: автореф. дис. ... док. пед. наук. – М.: 1995. – 45 с.
9. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранному языкам/ Щукин А. Н. М. : Издательство ИКАР, 2017. – 240 с.
10. Старченко Д. В. Интенсивные методы обучения иностранным языкам // Труды БГТУ, №5. 2011. – С. 175-177.
11. Петрусинский В. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. М.: Высшая школа, 1987. 192 с

12. Сергеева Г. М. Индивидуализация в обучении иностранным языкам // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 30. – С. 60-61. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770966.htm>. (Дата обращения: 10.08.2019).

13. Мустафаев О. Я. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов. // Международный научный журнал «Инновационная наука». № 5. 2016. – С. 154-157.

14. Подошва Н. В. Интенсификация самостоятельной работы студентов вузов при обучении курсов высшей математики : дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2012. – 191 с.

**Modern approaches to english teaching process intensification
Shumakova O.A., Mikhailov A.A.**

Centre for foreign languages "Oxford"

The article is dedicated to the theoretical analysis of the English teaching process for adults. The article describes the ways of English teaching process intensification and gives some ideas about factors providing the effectiveness of the process: person-centered communication, roleplay simulation, classroom interaction, multi-target training, motivation and self-regulation development and others.

Keywords: English teaching process, English teaching process intensification, intensive education, ways of English teaching process intensification, factors of English teaching process intensification

References

1. Big Encyclopedic Dictionary. <https://gufo.me/dict/bes> (Date accessed: 09/09/2019).
2. Azimov E. G., Shchukin A. N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). - M.: IKAR Publishing House, 2009 - 448 p.
3. Rybakova E. V. The definition of the concept of intensification of teaching a foreign language at a university as a pedagogical problem / E. V. Rybakova // Bulletin of the Buryat State University. - Ulan-Ude. 2010. - No. 18. - S. 228-232.
4. Serostanova N. N. Intensification of the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university through the use of interactive technologies // Modern problems of science and education. - 2015. - No. 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23597> (Date of access: 08.16.2019).
5. Strategies for innovative development of the Russian Federation for the period until 2020: approved by Order of the Government of the Russian Federation of December 8, 2011 No. 2227-p.
6. Kitaigorodskaya School (official site). URL: <http://kitaygorodskaya.ru> (Date of access: 08/10/2019).
7. Yuditseva MS Methods of intensification of classes in RCTs in the context of the modern educational process // Actual problems of modern pedagogy: materials of the VIII Intern. scientific conf. (Samara, March 2016). - Samara: LLC ASGARD Publishing House, 2016. - S. 300-303.
8. Okolelov O. P. Theory and practice of intensification of the learning process in high school: author. dis. ... doc. ped sciences. - M.: 1995. - 45 p.
9. Schukin A. N. Methods and technologies of teaching foreign languages / Schukin A. N. M.: IKAR Publishing House, 2017. - 240 p.
10. Starchenko D. V. Intensive methods of teaching foreign languages // Proceedings of BSTU, No. 5. 2011. -- S. 175-177.
11. Petrusinsky VV Automated systems of intensive training. M.: Higher school, 1987. 192 s
12. Sergeeva G. M. Individualization in teaching foreign languages // Scientific and methodical electronic journal "Concept". - 2017.- T. 30.- S. 60-61. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770966.htm>. (Date of treatment: 08/10/2019).
13. Mustafayev O. Ya. Improving the effectiveness of students' independent work. // International scientific journal "Innovation Science". No. 5. 2016. - S. 154-157.
14. Podoshva N. V. Intensification of independent work of university students in teaching higher mathematics courses: dis. ... cand. ped sciences. - M.: 2012. -- 191 p.

Методика оценки сформированности иноязычной предметной медиатехнологической компетенции на основе медиатехнологий

Кузнецова Ольга Витальевна

аспирант кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, zlata99@list.ru

Данная статья посвящена поиску решения проблемы качественной иноязычной подготовки будущих авиаспециалистов в рамках современных ФГОС3+. Автором предлагается внедрение в процесс обучения новой компетенции- иноязычной предметной медиатехнологической компетенции. Оценка сформированности данной компетенции рассматривается через систему предметно-языкового интегрированного обучения. Рассматривается структура иноязычной предметной медиатехнологической компетенции. Автор приходит к выводу о том, что данная компетенция, её оценка сформированности должна рассматриваться в рамках современного компетентностного подхода с применением современных медиатехнологий.

Ключевые слова: иноязычная предметная медиатехнологическая компетенция; компетентностный подход; формы контроля; медиатехнологии; лингвистическая компетенция; профессиональная компетенция.

Актуальность. Основная цель современного профессионального образования – это повышение качества образования. В рамках решения этой проблемы подготовка выпускников вузов нацелена на получение образовательных результатов, увязанных не только с суммой полученных знаний и умений, но и со способностью « применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». [1, с.70].

Выпускники вузов должны соответствовать мировым стандартам, быть высококвалифицированными специалистами, конкурентоспособными на рынке труда, быть готовыми к профессиональному росту, обладать профессиональной мобильностью и ориентироваться в смежных областях. Российское ВПО на базе компетентностного подхода и реализации государственных образовательных стандартов нового поколения выдвигает новые требования ко всем составляющим образовательного процесса, условиям обучения, самообучению и самообразованию, результатам образования. Контрольно-оценочная деятельность преподавателя – это необходимое условие управления качеством образования.

Цель. Решение проблем иноязычной подготовки будущих авиаспециалистов в компетентностной парадигме требует по-новому взглянуть на процесс обучения иностранному языку. Опираясь на точку зрения Бельтюковой Н.П., в настоящее время есть основание говорить не только о тех компетенциях, которые являются основой профессионального мастерства будущих выпускников авиационного вуза, но и о совершенно новых компетенциях, которыми необходимо овладеть, которые будут характеризовать человека будущего [2].

Таким образом перед нами встает ряд следующих **задач**: дать определение иноязычной предметной медиатехнологической компетенции (ИПМК) и ее компонентов, дать определение процесса формирования ИПМК, определить компоненты оценки сформированности компетенции, рассмотреть понятие «контроль» на основе различных подходов исследователей, обосновать роль медиатехнологий в процессе оценки сформированности ИПМК, дать критерии оценки уровня сформированности иноязычной предметной медиатехнологической компетенции.

Изложение и обсуждение основных результатов. В заявленной цели в СПб ГУГА иноязычная и профессиональная подготовка авиаспециалистов реализуется через систему ПЯИО (предметно – языкового интегрированного обучения) на основе медиатехнологий, формирующую иноязычную предметную медиатехнологическую компетенцию (ИПМК). Структурно её можно представить в виде совокупности следующих основных компетенций, каждая из которых имеет многокомпонентный состав, представляя собой комплекс знаний, навыков и умений в этой области:

1. Языковая/лингвистическая компетенция – эта компетенция связана с изучением и использованием иностранного языка.

2. Предметная/профессиональная компетенция, связанная с изучением профессиональных дисциплин и умением применять полученные знания для решения профессиональных задач.

3. Медиатехнологическая/информационная компетенция- эта компетенция выражается в умении и навыках работать с различными информационными системами.

Таким образом, под формированием ИПМК мы понимаем интегрированный процесс научения/овладения знаниями, умениями, навыками учебной дисциплины ААЯ и специальных авиационных дисциплин, и общедеятельностными и профессиональными умениями и способностями в компетентностной модели педагогического процесса и методических приемов обучения, основанных на ПЯИО с применением медиатехнологий.

Следовательно, в данном случае, целесообразно говорить об интегрированной оценке результатов обучения, т.е. таких умений, которыми обучаемые овладели на основе междисциплинарных связей между последовательно и параллельно изучаемыми дисциплинами.

Как отмечает Попова Н.В.: «Проблема оценивания сформированности компетенций стоит особенно остро. Задача осложняется тем, что практически все компетенции, сформированность которых нам предстоит проверять, формируются несколькими дисциплинами направления подготовки» [3]. Далее автор отмечает, что к проверке сформированности знаний, умений, навыков по конкретным дисциплинам добавилась проверка сформированности личных качеств обучающихся, т.к. они дополняют обычные ЗУН в компетентностном формате.

Таким образом, как утверждает Ефремова Н.Ф., для оценки результатов сформированности компетенции «оценочные средства и оценочные процедуры должны быть структурированы и по предметному, и по деятельностно-компетентностному принципам» [4, с.17]. Обзор педагогической литературы [5; 6; 7; 8; 9; 10] по исследуемой проблеме показал, что все исследователи сходятся на точке зрения, что компетенция – это интегрированное качество, включающее «знаниевую» и «деятельностную» составляющие. Такое единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности служит ме-

тодологической основой для отбора диагностического инструментария оценки сформированности компетенции и динамики её формирования. Однако необходимо подчеркнуть, что традиционная, «знаниевая» система оценивания не дает возможности оценить практическую, «деятельностную» компоненту компетенции, степень её сформированности, и также такая система не дает возможности реализовать эффективный контроль достижения студентов. Таким образом, нам представляется логичным считать компонентами оценки сформированности компетенций следующие составляющие:

1. знания, умения, навыки всех дисциплин, формирующих компетенцию;

2. междисциплинарные ракурсы компетенции (оценка качества последовательного или параллельного изучения дисциплин, лежащих в основе компетенций);

3. уровни сформированности: базовый, средний, максимальный (продвинутый);

4. личностные качества обучаемых.

Итак, опираясь на сказанное, можно сделать вывод что решение задачи оценивания компетенций идет в двух направлениях: **оценка уровня освоения дисциплин и оценка компетенций обучающихся.** Оценка обученности будущих авиаспециалистов приобретает особую актуальность, так как, являясь компонентом учебного процесса, отражая в себе все основные закономерности и характеристики этого процесса, контроль формирует умение контролировать свою деятельность и находить способы предупреждения ошибок. Это является залогом успешной профессиональной деятельности выпускников авиационного вуза.

Рассмотрим определение понятия «контроль». Понятие **«контроль»** рассматривается исследователями с разных точек зрения. В психолого-педагогической литературе контроль часто отображается такими понятиями, как "проверка", "оценка". Например, Гальскова Н. Д. под контролем понимает «... выявление и оценку результатов учебной деятельности учащихся».[11, с.303]. Ряд исследователей понимают контроль как функцию руководства и управления учебной деятельностью учащихся, реализацией их творческих способностей. По определению Белякина А.М.: «Контроль - органическая, неотъемлемая часть процесса обучения» [12, с.6]. Приведенные выше мнения авторов подтверждают точку зрения о том, что главная задача оценки сформированности компетенции – контрольно-оценочная деятельность учебного процесса и результатов обучения, функциональных характеристик, которые определяют уровень и содержание подготовки выпускника вуза, его количественные и качественные показатели. Необходимо отметить, что реализация задачи оценки сформированности компетенции должна вестись с одной стороны с использованием компетентностного подхода в области методики и применением медиатехнологий как носителей образовательного пространства и фактическим механизмом реали-

зации социального заказа. Рассмотрим взаимосвязь применения медиатехнологий и оценки сформированности компетенций. Современные медиатехнологии обладают колоссальным образовательным ресурсом, на их базе происходит обогащение традиционных технических средств обучения и контроля. В связи с этим логичным представляется необходимость решения преподавателями медиатехнологических аспектов контроля учебного процесса: переработка курса обучения с целью моделирования оценочных средств при помощи медиатехнологий и как, в каком виде, в каком соотношении представить оценочные средства, реализованные с помощью медиатехнологий.

Решение этих вопросов позволит реализовать всю систему оценки контроля процесса обучения на серьезной медиатехнологической основе. Таким образом, можно сделать вывод о том, что медиатехнологии не просто помогают реализации комплексной системы контроля результатов обучения, но и влияют на эту систему, качественно изменяя её. По сути дела, медиатехнологии позволяют перейти от контроля к мониторингу. Анализ педагогической литературы по вопросам контроля ЗУН и компетентностных умений позволяет рассматривать в оценке сформированности компетенций традиционные оценочные средства, где доминирует дисциплинарный подход, и инновационные, которые служат оценкой общедеятельностных и профессиональных умений и способностей.

К традиционным формам контроля можно отнести стандартизированные тесты, тесты-опросники диагностики личностных свойств, методики «субъективного шкалирования и самооценки», предусматривающие экспертную проверку; к современным : наблюдение, контент-анализ документов, анкетирование, беседа, тестирование (компетентностно-ориентированное), контрольные и курсовые работы, анализ, активно-игровые диагностические методики и технологии (деловая игра и др.), проективные диагностические методики и др.[4, с.226]. Современные формы контроля призваны оценивать личностные качества обучающихся в условиях действия и высокой мотивации достижения результатов обучения и саморазвития.

Вопросы формирования компетенций требуют обязательной диагностики уровня сформированности компетенций, которые представляют собой «степень полноты проявления всех компонентов компетенции» [13]. Схожий подход представлен в работах Поповой Н. В. Согласно мнению автора, «...сложность создания проверочного инструментария заключается и в том, что оценочные средства должны учитывать три уровня сформированности компетенций: базовый, средний и максимальный, или продвинутый» [3]. Для четкого представления методики оценки уровня сформированности компетенции необходимо осветить вопрос о компонентном составе компетенций.

Анализ современных исследований, обращаясь к структуре содержания компетенций пока-

зал, что данная проблема активно изучается отечественными учеными. Вполне оправданной в данном случае является точка зрения Шкериной Л. В., в которой структура содержания любой компетенции с целью повышения дидактического потенциала теоретической подготовки студентов в формировании компетенций представлена тремя следующими компонентами: **когнитивным, деятельностным и рефлексивным**, которые в каждой компетенции рассматриваются в полном единстве, взаимосвязанности и взаимообусловленности [14].

Когнитивный компонент содержания компетенции включает в себя весь комплекс знаний ПЯИО с применением медиатехнологий, которые студенты освоили в процессе их изучения.

Деятельностный компонент содержания компетенции показывает все виды деятельности студентов по выполнению всех задач по профилю подготовки каждого модуля учебного курса: самостоятельная работа студентов с решением задач с проблемной фабулой, междисциплинарная и профессиональная направленность задач (задачи из сферы будущей профессиональной деятельности), медиатехнологические формы предметного и профессионального обучения.

Рефлексивный компонент содержания компетенции представляет собой процесс формирования рефлексивной деятельности студентов, умений самоанализа и самооценки, ценностного отношения к результатам обучения.

Таким образом, отражение полноты проявления данных компонентов ИПМК является способом определения уровня сформированности компетенции. Такой способ может выражаться количественной или качественной, балльной или словесной (экспертной) оценкой.

В педагогической литературе выделяется общий и наиболее существенный подход к уровням сформированности компетенций: базовый (низкий), средний и максимальный, или продвинутый. Динамика развития компетенции позволяет отобрать диагностический инструментарий для отслеживания динамики формирования компетенций.

В СПб ГУГА на кафедре языковой подготовки в проводимых исследованиях по формированию ИПМК в компетентностной модели педагогического процесса и методических приемов обучения, основанных на ПЯИО с применением медиатехнологий формы контроля соответствуют поставленным целям: формирование ПК-26, ПК-8, ОК-44, ОК-6 (по ФГОС ВО 3+), формирование заявленной ИПМК. Контроль качества результата обучения, т.е. сформированности ИПМК, состоит из трех взаимозависимых составных частей: измерение компетенции, оценка компетенции, описание инструментов измерения и оценки. В соответствии с ФГОС 3+ разработаны типовые задания, контрольные работы, тесты и методики контроля, которые позволяют оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций на разных стадиях освоения образовательной программы. В соответствии с этим рассмотрим вопрос измерения компетенции.

Балльно-рейтинговую систему оценки учебных достижений относят к инновационному подходу, согласно которой оценка знаний, умений, навыков и уровня сформированности компетенции проводится в два этапа: текущий контроль и промежуточная аттестация.

Текущий контроль проводится для оценки сформированности компетенции по одной определенной теме. В исследуемой модели формирования ИМПК текущий контроль осуществляется как оценка текущей учебной деятельности: посещаемость, активность на занятиях, подготовка докладов, сообщений и домашней работы в виде метода проектов, деловой игры, круглого стола и как итог изучения ключевых тем и модулей в виде тестового компетентно-ориентированного оценочного задания. Исследователь Берсенева О. В. разделяет их на три вида: предметные (задания исследовательского типа), квазипрофессиональные (задания с моделированием ситуаций будущей профессиональной деятельности), учебно-профессиональные (задачи на поиск выхода и достижение цели) [13].

На промежуточной аттестации осуществляется проверка освоения дисциплины целиком и степени сформированности компетенции.

В соответствии с этим разработаны компетентно-ориентированные тесты, т.е. тесты, оценивающие способности студентов применять полученные теоретические знания и практические навыки в нестандартных ситуациях. В тестах осуществляется постановка проблемных задач и ситуаций, они не имеют готовых ответов и оцениваются «живыми» экспертами, входящими в экспертную группу. Экспертная группа состоит из преподавателя иностранного языка и старшины группы.

Опираясь на работы Сидоровой И.В., Бушмакиной Н.С. и др., в оценке сформированности ИМПК оценочные тестовые задания, соответствующие поставленной цели подразделяются нами на:

1. Простые тестовые задания с выбором правильного ответа (один правильный ответ; несколько правильных ответов; установления соответствия и правильной последовательности).

2. Ситуационные профессионально-ориентированные тестовые задания без готового правильного ответа (самому составить правильный ответ; установить правильную последовательность действий, профессиональных приемов, терминов и т.д.)

3. Интерактивные практические задания [9]; [15 с.71].

В процессе оценивания сформированности компетенций используются как индивидуальные оценки, так и групповые взаимооценки. Это рецензии на работы студентов их сокурсниками, оппонирование студентами проектов, исследовательских работ; экспертные оценки.

Для аттестации используется сумма баллов, полученная на всех этапах контроля. Максимальная сумма баллов, которую может набрать студент, выполнив все задания текущего контроля и

промежуточной аттестации составляет 100 баллов. Данная система применяется для оценки уровня сформированности компетенции в соответствии с установленным количеством баллов:

- базовый уровень: 0-69 баллов;

- средний уровень: 70-89 баллов;

- максимальный (продвинутый) уровень: 90-100 баллов.

Таким образом, отражение полноты проявления данных компонентов ИМПК является способом определения уровня сформированности компетенции. Такой способ может выражаться количественной или качественной, балльной или словесной (экспертной) оценкой. Экспертная оценка уровней сформированности выражается следующим образом:

Базовый уровень – обучающийся, используя ранее полученные знания понимает проблему правильно и применяет знания для её решения.

Средний уровень – обучающийся показывает основные характеристики комплексной проблемы, т.е. анализирует её, принимает несколько путей решения, синтезируя полученные данные о проблеме, выдвигая стратегию создания возможности для решения проблем.

Максимальный (продвинутый) – обучающийся должен показать, что способен определять результаты, к которым он стремится и способен к рефлексивной и коррекционной деятельности (способен достичь результатов надлежащего качества в решении проблемы).

Данный критериальный аппарат позволяет дать оценку результатам деятельности и личностного отношения к ней обучающихся, и выделить уровни сформированности.

Заключение

Таким образом, для организации и проведения оценивания сформированности компетенции как образовательного результата в процессе экспериментального исследования используются следующие научные **методы**: анкетирование (выявление личных предпочтений студентов в процессе обучения иностранному языку); анализ результатов учебной деятельности студентов (модульно-рейтинговое обучение - накопительный рейтинговый балл и языковой портфель как форма контроля достижений студентов, адекватная компетентностному подходу); педагогическое тестирование.

Решению задачи повышения качества иноязычной коммуникативной подготовки подчинен процесс формирования иноязычной предметной медиатехнологической компетенции.

Как показали опрос и наблюдение, слабым звеном студентов является иноязычная коммуникативная подготовка. Проведенное анкетирование на выявление отношения студентов к применению медиатехнологий в процессе иноязычного обучения показало большую заинтересованность студентов в применении медиатехнологий в учебном процессе: 50,6% опрошенных высказались за то, что объем контента изучаемой дисциплины на основе медиатехнологий должен составлять 30%,

43,4% студентов высказались за 40% объём и только 6% - за 20%.

Педагогическое обеспечение реализует специально организованные условия формирования компетенции – медиатехнологическую интерактивную образовательную среду на базе электронного учебного курса по организации самостоятельной работы студентов.

Планирование результатов обучения, освоения каждого этапа происходит в формате ИПМК, т.е. по пути перехода к будущей профессиональной деятельности через аудиторские занятия, интерактивные методы обучения, квазипрофессиональную деятельность, текущий, промежуточный и итоговый контроль уровней сформированности ИПМК (компьютерные тесты и экспертные оценки). Для достижения поставленной цели- оценки сформированности компетенции проводился текущий, промежуточный, итоговый контроли. Опрос проводился по билетам, с включенными в них тестами на проверку «знаниевой» и «деятельностной» составляющих. Тесты для проверки теоретического материала включали задания открытой и закрытой формы с множественным выбором ответа или задания на соответствие:

Replace the italicized words or word-combinations with a synonym from the box (10 points)

flight	gate
airline	aircraft
fleet	safety
service	passenger

1) A total of 559 jet *flying machines* were delivered, (not including four 757/C-32A *flying machines* for the U.S. Government), compared with 374 in the full year of 1997.

2) Boeing will continue to provide the outstanding customer *assistance support* for the 717s operating at carriers worldwide.

3) Older airplanes have to meet stringent *without risk* requirements.

4) British Airways launched its 787 long-haul service with an *air trip* from London to Toronto.

5) No doubt a lot of the buzz is going to be about the windows when *travelling people* start flying in the 787 Dreamliner.

Match words on the left with their equivalents on the right

1)	attempt	a)	высота
2)	wing	b)	наверху
3)	flight	c)	корпус
4)	pilot	d)	пункт назначения
5)	aloft	e)	крыло
6)	balloon	f)	воздушное судно
7)	altitude	g)	пропеллер
8)	destination	h)	расширение
9)	airship	i)	полет, рейс
10)	propeller	j)	пилот
11)	framework	k)	воздушный шар, аэростат
12)	extension	l)	попытка

Контроль выполнения данного вида осуществлялся на практических занятиях. Умения применять полученные знания на практике проверяются

заданиями на составление монологического высказывания по программной тематике. Работа проверяется на аудиторном занятии в режиме презентации с дальнейшим обсуждением. Экспертная оценка уровней сформированности компетенции определялись экспертной группой.

Таблица 1

Результативность обучения студентов 3, 4 курсов специальности 162001 «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения», специализация «Организация технического обслуживания и ремонта воздушных судов»

Уровень	Базовый уровень 0-69 баллов (%)	Средний уровень 70-89 баллов (%)	Максимальный(продвинутый) 90-100 баллов (%)
Оценочные средства БРС, тестирование, Интерактивные задания, экспертная оценка	9.2	42	48.8

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что оценка сформированности компетенций происходит на основании принципов, которые отражают «знаниевую» и «деятельностную» составляющие учебного процесса:

- целеустремленное взаимодействие субъектов образования;
- использование инновационных технологий обучения;
- модульность подачи учебного материала;
- рефлексивное поведение обучающихся и преподавателей;
- акцентирование организации учебного процесса на самостоятельной работе студентов и ответственности при получении образования;
- взаимосвязь и реализация вышепредставленных принципов с применением современных информационных систем и медиатехнологий.

Личностные качества студентов также являются показателем сформированности компетенций: способность к самостоятельному принятию решений, ответственность, мобильность (умение адаптироваться в изменяющихся обстоятельствах), уверенность в себе, толерантность, умение сотрудничать, креативность, созидательность.

Результатом сформированности компетенций выпускников является их способность к самообразованию, готовность к овладению инновационными технологиями и понимание дальнейшего их использования, умение принимать самостоятельные решения, навыки работы в команде, адаптируемость к изменяющимся социальным и профессиональным условиям.

Литература

1. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты Высшего Профессионального Образования: законодательно-правовая база проектирования и реализации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС Высшей школы, 2009. – 170 С.

2. Бельтюкова Н. П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у экономистов-бакалавров // Язык и культура. 2012. №2 (18).

3. Попова Н. В. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики // Высшее образование в России. 2017. №10.

4. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание/ Н. Ф. Ефремова.- Москва, Национальное образование, 2012.- 416 С.

5. Гитман М. Б / Гитман М. Б. и др./Оценка уровня сформированности компетенций выпускника вуза // Открытое образование. 2014. №1.

6. Качкин К. В / Качкин К. В. и др. / Опыт разработки и использования квалиметрии для диагностики сформированности профессиональных компетенций студентов-провизоров // Journal of Siberian Medical Sciences. 2015. №5.

7. Садон Е. В., Якимова З. В. /Подходы к измеримости компетенций как предмета контроля результатов обучения // Территория новых возможностей. 2012. №5.

8. Тигина М.С. Модель оценки уровня сформированности компетенций // Вестник МГУП. 2015. №2

9. Сидорова И. В., Желонкина Е. А. / Разработка оценочных средств, определяющих уровень сформированности компетенций у обучающихся в ходе текущей и промежуточной аттестации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2016. №1 (64).

10. Медведева Т. Ю., Кривоногова А. С. / Требования к оцениванию результатов подготовки обучающихся вуза в условиях компетентного подхода в практико-ориентированной реализации образовательных программ // Вестник Минского университета. 2016. №4 (17).

11. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 С.

12. Белякин А.М. Дидактические условия оптимизации контроля и самоконтроля в учебной деятельности студентов с применением ЭВМ: Дисс...канд.пед.наук.- Казань, 1984.- 213 С.

13. Берсенева В. К. Критериальная модель и уровни сформированности исследовательских компетенций будущих учителей математики // Вестник евразийской науки. 2015. №5 (30).

14. Шкерина Л. В., Шкерина Т. А. / Новые дидактические принципы теоретической подготовки студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. №3 (41).

15. Бушмакина Н.С. Проектирование многоуровневых оценочных средств для диагностики качества инженерно-графической подготовки студентов в техническом вузе (на примере направления подготовки «строительство»: дисс...канд.пед.наук.- Казань, 2016.- 248 С.

Methodology of multimedia professional content foreign language competence valuation on the basis of media technologies

Kuznetsova O.V.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The article under consideration is devoted to solve the quality problem of future aviation specialists' foreign language competence. This issue is under discussion in the framework of Federal Educational Standards 3+. The definition of a new competency is given. The term multimedia professional content foreign language competence is under discussion. Formation and its implementation are under consideration within the system of the Content language Integrated Learning. The author has come to the conclusion that this competency, its assessment of formation should be considered in the framework of using media technologies and competency-based approach.

Key words. Media technologies; competency-based approach; forms of control; multimedia professional content foreign language competence; linguistic competence; professional competence.

References

1. Federal State Educational Standards of Higher Professional Education: legislative base of design and implementation. - М.: Research Center for the Problems of Quality Training of Specialists, Coordination Council of UMO and NMS Higher School, 2009. - 170 С.
2. Belyukova N. P. Formation of professionally-oriented foreign language communicative competence among economists-bachelors // Language and Culture. 2012. No2 (18).
3. Popova N.V. Key topics of current educational policy and practice // Higher Education in Russia. 2017. No. 10.
4. Efremova N. F. Competences in education: formation and evaluation / N. F. Efremova.- Moscow, National Education, 2012.- 416 С.
5. Gitman M. B / Gitman M. B. et al. / Assessment of the level of formation of competencies of a university graduate // Open Education. 2014. No1.
6. Kachkin K. V / Kachkin K. V. et al. / Experience in the development and use of qualimetry to diagnose the formation of professional competencies of pharmacist students // Journal of Siberian Medical Sciences. 2015. No5.
7. Sadon E. V., Yakimova Z. V. / Approaches to the measurability of competencies as a subject for monitoring learning outcomes // Territory of new opportunities. 2012. No5.
8. Tigina M.S. A model for assessing the level of competency formation // Vestnik MGUP. 2015. No2
9. Sidorova I.V., Zhelonkina E.A. / Development of evaluative tools that determine the level of competence formation among students during the current and intermediate certification // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2016. No1 (64).
10. Medvedeva T. Yu., Krivonogova A. S. / Requirements for assessing the results of training university students in a competency-based approach in a practice-oriented implementation of educational programs // Bulletin of the University of Minsk. 2016. No4 (17).
11. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. Methods of teaching foreign languages: textbook. allowance. - Rostov n / a: Phoenix, 2017. -- 350 С.
12. Belyakin A.M. Didactic conditions for the optimization of control and self-control in the educational activities of students using computers: Diss ... candidate of pedagogical sciences. Kazan, 1984.- 213 С.
13. Berseneva VK. Criterion model and levels of formation of research competencies of future teachers of mathematics // Bulletin of Eurasian science. 2015. No5 (30).
14. Shkerina L.V., Shkerina T.A. / New didactic principles of theoretical training of students // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafieva. 2017. No3 (41).
15. Bushmakina N.S. Designing multi-level assessment tools for diagnosing the quality of engineering and graphic training of students at a technical university (using the example of the construction direction as a dissertation: Ph.D. Candidate of Pedagogical Sciences. Kazan, 2016.- 248 С.

Модель развития профессионального самоопределения курсантов военных образовательных организаций высшего образования на принципах и положениях личностно-деятельностного подхода

Бессонова Анна Владимировна

адъюнкт заочного обучения, Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ,
Bessonova_AV@inbox.ru

В настоящей статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональным становлением и развитием профессионального самоопределения у курсантов военных образовательных организаций высшего образования в процессе профессионального обучения. Кроме того, в работе проанализированы различные подходы исследователей в определении понятия профессионального самоопределения, изложенные в фундаментальных научных трудах по указанному вопросу. Представлены результаты и выводы эмпирического исследования, проведенного с курсантами Санкт-Петербургского института войск национальной гвардии РФ, в которых понятийный аппарат профессионального самоопределения был уточнен. Также на основе анализа полученных результатов ответов респондентов определены критерии (и входящие в них компоненты) профессионального самоопределения курсантов военных образовательных организаций высшего образования, базирующиеся на принципах и положениях личностно-деятельностного подхода в обучении.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, профессиональное самоопределение, сущность, структура, компоненты профессионального самоопределения, профессиональная деятельность, гуманитарное образование, критерии профессионального самоопределения, модель развития профессионального самоопределения, образовательный процесс.

Профессиональное образование претерпевает различные изменения, что связано с происходящими в российском обществе преобразованиями. Появляются всё новые требования к подготовке высококвалифицированных субъектов профессиональной деятельности, охватывая все сферы. Это в свою очередь вызывает необходимость пересмотра профессиональной и образовательной среды, а также её соответствующего концептуального, теоретического и технологического обеспечения.

Выявление факторов, способствующих этому, должно привести к оптимизации эффективности процесса профессионального становления субъекта труда, а для этого необходим пересмотр подходов к подготовке специалистов военных специальностей, путем изменения приоритетов в структуре целостного педагогического процесса, и отдельных его составляющих, наполнением педагогического процесса нравственно-правовым, эстетическим и гуманитарным содержанием, общечеловеческими ценностями.

Таким образом, исследователи и практикующие педагоги стремятся отыскать всё новые механизмы достижения нового качества образования. Центральная проблема как педагогической, так и психологической науки заключается в нерешённых методологических вопросах и нереализованных прикладных задачах профессионально-личностного развития.

На сегодняшний день вопросы формирования системы подготовки офицерских кадров, основы которой закладываются в военных вузах, остаются очень актуальными, так как задачами войск национальной гвардии является обеспечение внутренней безопасности государства, восстановление законности и правопорядка, обеспечение общественной безопасности. Для обеспечения выполнения этих задач требуются офицеры, обладающие высокими профессионально-деловыми качествами (О.Ю. Ефремов, В.Ю. Новожилов, В.Я. Слепов, Л.Н. Бережнова, А. П. Шарухин, О.Л. Поминова, А.Н. Сивак и др.) [6, 8, 9, 10, 15].

Исходя из этого, одним из направлений повышения качества военно-профессиональной подготовки военных кадров в вузах является процесс профессионального становления курсантов воен-

ных образовательных организаций высшего образования.

Указанная проблема находится в поле зрения представителей научного мира. Такие исследователи как К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург, Т. В. Кудрявцев, А.К. Маркова, А. К. Осницкий, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубинштейн, П. А. Шавир, С. Н. Чистякова, Е. И. Головаха и др. посвятили свои многочисленные статьи и книги именно проблемам профессионального самоопределения различных специалистов.

Несмотря на то, что профессиональное становление, профессиональное самоопределение и профессиональное развитие личности процессы взаимосвязанные, однако наиболее общим процессом является профессиональное развитие. Исходя из этого, отметим, что профессиональное становление, профессиональное самоопределение и т.д. оказываются лишь проявлениями профессионального развития. *Профессиональное развитие*, по мнению Э.Ф. Зеера, является центральной категорией, отражающей сущность взаимодействия человека и профессии [5].

Н.В. Гусева справедливо отмечает, что профессиональное самоопределение курсантов определяет не только накопленный ими набор знаний, умений и навыков в области профессиональной практической деятельности, но и получение ими так называемого профессионального мастерства, эмоциональное вовлечение в профессию, «вживание в нее» [1, с.4].

Т.Н. Смотровая говорит о том, что профессиональное самоопределение - это процесс, который берет свое начало с выбора профессии. Именно этот основополагающий момент задает стратегию профессионального развития личности. Данный выбор у каждого человека индивидуален - одни совершают этот выбор в детстве и, став взрослыми, реализуют свою профессиональную мечту, к другим осознанный выбор профессии приходит в период зрелости, а третьи продолжают менять профессии на протяжении всей жизни [16].

Профессиональное становление военнослужащего характеризуется следующими факторами:

- осознанными и адекватными, с точки зрения требований военно-профессиональной деятельности, возможностей и профессиональных интересов военнослужащего;

- устойчивые профессиональные решения, которые связаны с твердым выбором военной профессии,

- конкретное представление о своём профессиональном развитии и карьере.

Процесс профессионализации происходит за счёт *профессионального самоопределения*. Оно оказывается одним из центральных «сближающих» механизмов, который связывает военнослужащего и военно-профессиональную деятельность. Это происходит по средствам определения расхождений в системе «профессия-человек» и поиска путей преодоления данных расхождений.

Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников считают, что профессиональное развитие – это усвоение моделей поведения, системы отношений людей, поиск и нахождение «своего места» [11, 13].

Потребность в самоопределении часто связана с поиском смысла жизни. Человек постоянно пытается найти ответы на вопросы о том, зачем он существует, чего он хочет и может добиться, чем он способен помочь своим близким, в чем его предназначение и т.п. Как отмечает Г.В. Суходольский, профессиональная психика «формируется и развивается в ходе профессионального обучения, воспитания, накопления опыта профессиональной работы и из абстрактного «субъекта деятельности» человек превращается в субъекта конкретной профессиональной деятельности, т.е. в профессионала, специалиста» [17, с. 69].

Н.С. Пряжников связывает самоопределение человека с конкретной социально-экономической, культурно-исторической ситуацией, наблюдающейся в окружающем мире. Исследователь считает результатом профессионального самоопределения осознанный выбор профессии на основе соотнесения своих возможностей с требованиями профессиональной деятельности в контексте конкретных социально-экономических условий [12].

Но при этом отмечает, что на данный момент нет четкого понятия "профессиональное самоопределение", однозначного определения его сущности и это пока не решенная задача. Теоретические аспекты самоопределения анализируются в трудах Б. Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, Е.И. Головаха и др.

Профессиональное самоопределение есть неотъемлемый и важнейший компонент профессионального становления личности. Методологическим основанием его изучения является личностно-деятельностный подход (А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн и др.). В русле данного подхода под профессиональным самоопределением понимается многоступенчатый процесс планирования личностью будущего или уже выполняемого труда, коррекции своего профессионального развития. Процесс профессионального самоопределения, таким образом, включается в общий процесс профессионального становления и развития специалиста (И.С.Кон, Е.А. Климов, М.А. Котик, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, О.Хара, К.Г. Юнг, К. Ясперс, Super D. и др.).

С точки зрения учёных-психологов, профессиональное самоопределение есть длительный процесс, берущий своё начало в моменте выбора профессии, при этом занимающий большую часть жизни индивида.

В.Н. Шматко толкует термин «профессиональное самоопределение» следующим образом: «интегральное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, навыками, умениями профессиональной деятельности на основе сформированных способностей к саморазвитию, творчеству, оперативной адаптации в быстро ме-

няющейся обстановке, а также решению задач, выходящих за пределы основного вида профессиональной деятельности» [19, с. 53].

Ярушина Е.В. связывает профессиональное самоопределение с наличием у человека профессиональных намерений, в том числе с умением выявлять профессионально значимые цели и делает вывод, что «профессиональное самоопределение – процесс и результат выявления личности своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей» [20, с.18].

Социальные науки рассматривают явление профессионального самоопределения как один из наиболее весомых компонентов как профессионального, так и социального развития человека. Этот подход в определении указанного понятия обоснован тем фактом, что выбор профессии является одной из основ самоутверждения индивида в обществе. Кроме того, профессиональное самоопределение помогает человеку выявить важные социально значимые характеристики, например, даёт шанс найти ответ на вопросы о том, где и кем работать, к какой социальной группе принадлежать, какой стиль жизни выбрать, и в конечном итоге – кем быть [3, с.41.]

Профессиональное самоопределение – это сколько угодно длительный процесс, результатом которого становится желание индивида реализовать свой трудовой потенциал в той или иной сфере деятельности. Это происходит лишь тогда, когда человеку удаётся совместить свои собственные интересы и способности к требованиям общества и занять конкретную позицию в рамках определенной социальной группы [14].

Неоспорим тот факт, что профессиональное самоопределение, а также вопросы, связанные с профессиональной деятельностью молодежи, проходящей обучение в различного рода учебных заведениях, оказываются педагогической проблемой, существующей вне времени. Её актуальность поддерживается и тем фактом, что значение профессионального самоопределения и профессиональной деятельности велико не только для конкретной личности, но и для общества в целом. Т.А. Фирсова говорит о том, что для современного обучающегося особенно важными факторами в процессе профессионального самоопределения оказывается престижность профессии, возможность выстроить планируемую карьеру, материальный достаток в избранной профессии. Данные критерии, явившиеся результатом происходящих в России социально-экономических трансформаций, формируют четкий и хорошо понимаемый смысл профессионального развития личности и построения ее дальнейшего жизненного пути в условиях современного мира [18, с.118-120].

В военной психологии также располагает некоторым количеством работ учёных, в которых изучалась проблема самоопределения военнослужащих. Среди них труды В.Н. Батищева, А.В. Самарец, А.В. Кокурина, И.В. Родных, Р.Р. Шарипова,

А.Н. Янюк, А.В. Яренко. Работы же Л.Ф. Железняк, А.В. Мощенко, М.Н. Попова, В.П. Петрова, И.В. Сыромятникова и др. нацелены на постижение роли и функции профессионального самоопределения в процессе становления специалистов.

В нашем исследовании мы опирались на личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) и методологической основой нашей работы стали его основные положения и принципы (рис. 2). Рассматривая категорию деятельности, А. Н. Леонтьев говорит о том, «что при всем своем многообразии, деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества, и вне этих отношений человеческая деятельность не существует» [7, с.141].

При личностно-деятельностном подходе в обучении ядром, так называемым центром оказывается личность самого обучающегося. Здесь на первый план выходят его мотивы, цели, его уникальный психологический склад. Учитывая все вышеперечисленные факторы, преподаватель создаёт условия для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной личности (это и является основной задачей обучения). Данный результат достигается благодаря активизации внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности.

Развитие курсанта как будущего специалиста реализуется за счёт действий, заданных конкретной социальной ситуацией. В условиях военной образовательной организации – это моделирование боевой. Это и есть специально организованная система переменных учебно-боевых процессов. Её психологическим ядром оказываются различного рода взаимодействия как преподавателя с курсантами, так курсантов между собой [2].

Использование личностно-деятельностного подхода в образовательном процессе военного вуза невозможно без овладения педагогом кросс-концептуальным уровнем педагогического мышления. Реализация данного подхода в военном вузе не будет осуществляться, если в центр образовательного процесса не ставится личность обучающегося, ее стремление к самоактуализации, а образовательному процессу не придается личностно-ориентированная и гуманистическая направленность [4].

Основываясь на принципах и положениях личностно-деятельностного подхода и мнениях многих исследователей по данной проблеме, в процессе эмпирического исследования, проведенного с курсантами Санкт-петербургского военного института войск национальной гвардии РФ (625 респондентов), нами было уточнено понятие «*профессиональное самоопределение*» как сложное и многоплановое социально-психологическое явление, состоящее из различных компонентов (социальное развитие, выбор карьеры, потребности, интересы, мотивация, осознанное нахождение личностных смыслов в выполняемой работе, профессиональные намерения) и формирующее убежденность в правильном выборе профессии, способность будущего военного специа-

листа проектировать профессиональную деятельность, внутреннюю готовность самостоятельно вносить коррективы в перспективы своего профессионального развития.

Используя основные положения и принципы личностно-деятельностного подхода в развитии профессионального самоопределения курсантов военных образовательных организаций высшего образования, нами предложена модель использования идей личностно-деятельностного подхода в развитии профессионального самоопределения курсантов (рис.1).

В результате исследования определена сущность профессионального самоопределения курсантов, заключающаяся в формировании отношения к профессии, которое осуществляется на основе учебной мотивации и удовлетворенности процессом профессиональной подготовки, а формирование способности к самообразованию и самосовершенствованию, повышение уровня знаний, умений, навыков в профессиональной деятельности происходит с учетом личностных качеств с помощью определенных педагогических условий.

Термин «структура» (от лат. structura – «строе-ние», «расположение») в настоящей работе понимается как группа относительно устойчивых связей объекта, которые обеспечивают сохранность основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях.

Курсантами военного института выделены компоненты, на основе которых мы уточнили структуру развития профессионального самоопределения, которая включает в себя отношение к профессии, отношение к ЗУН, отношение к социальному окружению, применение знаний и умений в деятельности, самооценку, самостоятельность, профессиональные цели, внутреннюю готовность к планированию карьеры, принятие и понимание будущей профессии, ориентацию на продолжение работы, эмоциональную составляющую.

В свою очередь, устойчивость данных связей в структуре профессионального самоопределения обеспечивают выделенные нами структурные компоненты: профессиональные намерения (цели, понимание своих возможностей, рефлексия собственных профессиональных достижений, принятие профессии), социальное развитие человека, принадлежность к социальной группе, жизненный план, внутренняя готовность корректировать карьеру, потребности, желания, интересы, осознанное нахождение личностных смыслов в выполняемой работе, уровень знаний, умений, навыков профессиональной деятельности; осознанный выбор профессии (рис.2).

В результате обработки эмпирических данных, мы выделили критерии оценки развития профессионального самоопределения у курсантов военных вузов: *мотивационный* (место проживания, базовое образование, династическое профессиональное влияние, учебная мотивация, влияние факторов на выбор профессии, убежденность в правильном выборе профессии), *когнитивный* (успеваемость, удовлетворенность учебным процессом, значимость изучаемых дисциплин для понимания будущей про-

фессии), *деятельностный* (проектирование профессиональной деятельности, самооценка проектирования будущей деятельности, самообразование и самосовершенствование).

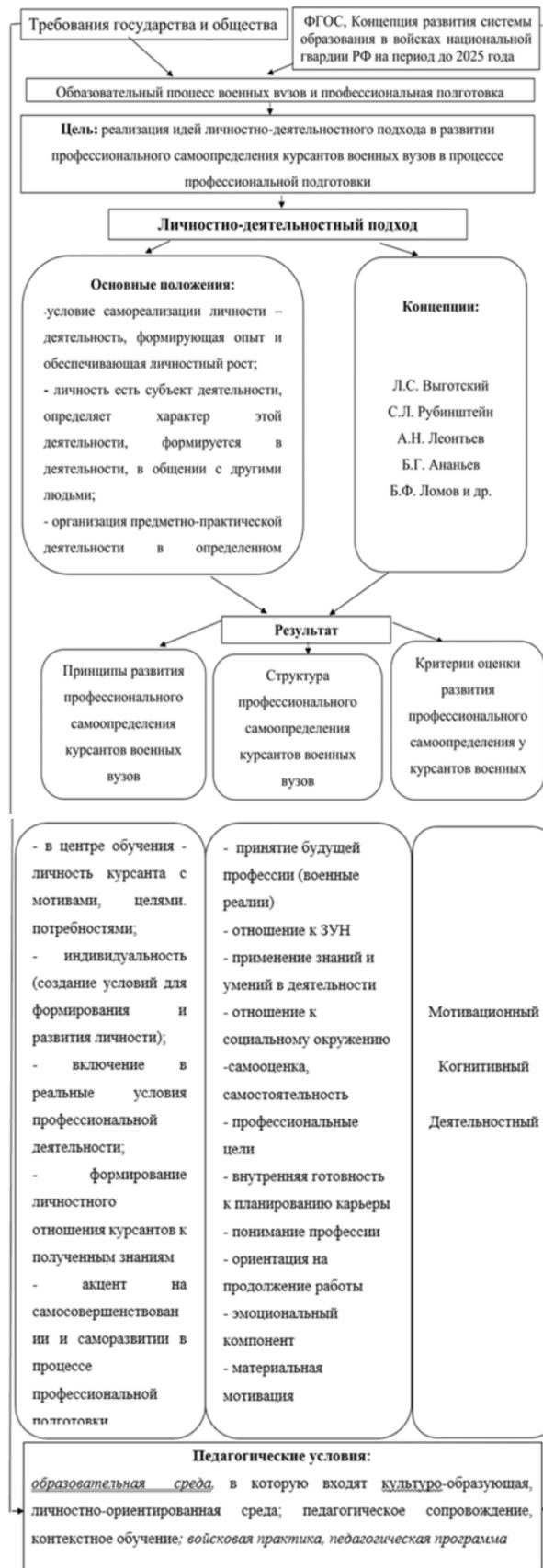


Рисунок 1 - Модель использования идей личностно-деятельностного подхода в развитии профессионального самоопределения курсантов военного вуза

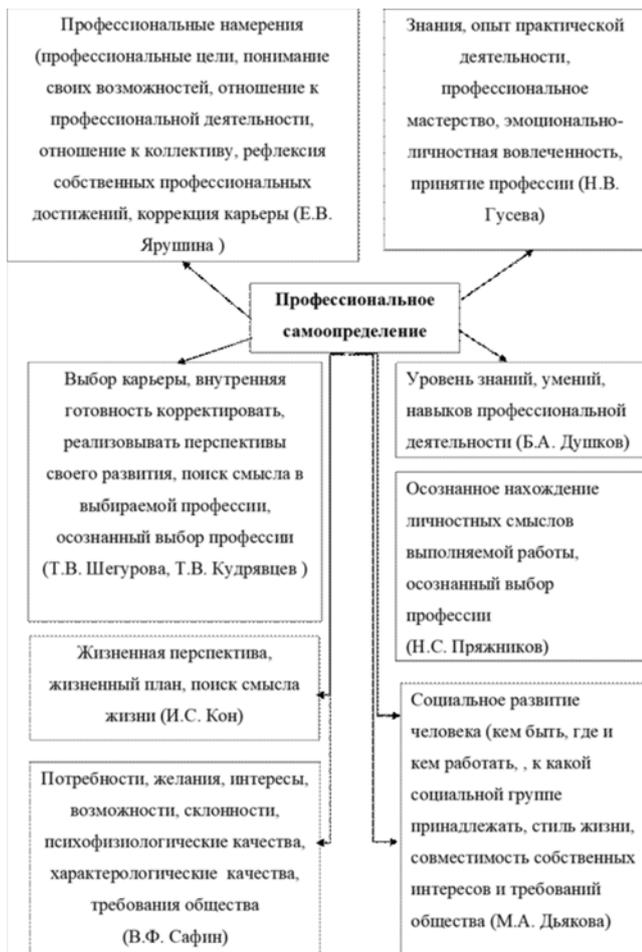


Рисунок 2 – Компоненты профессионального самоопределения

Ведущей идеей модернизации образования является поворот педагогической деятельности к личности как к предмету и цели педагогической деятельности, что требует дальнейшего сближения и интеграции культуры, педагогики и психологии. Изучение закономерностей именно гуманитарной образовательной среды является актуальным направлением в педагогической науке, поскольку гуманитарное образование как никакое иное способствует формированию убеждений, ценностных ориентаций и установок. Оно позволяет постичь мир и человека в их сложном и зачастую противоречивом развитии и взаимодействии.

Гуманитарное образование чрезвычайно важно для военных специалистов, так как оно позволяет расширить знания о «человеческом факторе», перманентно остающийся проблемной областью профессиональной деятельности, т.е. необходимо оптимальное соотношение военно-профессиональной и гуманитарной составляющих в подготовке будущих офицеров.

Таким образом, в образовательный процесс необходимо вносить личностно-ориентированную и гуманистическую направленность. Система соответствующих педагогических мер и условий, способствующих гармоничному формированию как профессиональных, так и нравственных качеств личности, выстроенная на принципах личностно-

деятельностного подхода, также оказывается необходимым элементом процесса обучения.

Используя в основе нашего исследования личностно-деятельностный подход, мы опирались:

- на его основные положения, утверждающие, что условием самореализации личности является деятельность, которая формирует опыт и обеспечивает личностный рост; личность рассматривается как субъект деятельности, определяет характер этой деятельности, формируется в деятельности, в общении с другими людьми; организация предметно-практической деятельности в определенном социальном контексте создает положительный эмоционально-мотивационный фон, взаимосвязь с социумом и способ включения личности в окружающий мир - главный фактор формирования личности;

- на основные принципы, заключающиеся в том, что в центре обучения - личность курсанта с мотивами, целями, потребностями; индивидуальность (создание условий для формирования и развития личности); включение в реальные условия профессиональной деятельности; формирование личностного отношения курсантов к полученным знаниям, акцент на самосовершенствовании и саморазвитии в процессе профессиональной подготовки.

Человеку свойственно постоянное осмысление своей профессиональной роли. Люди склонны анализировать самого себя как специалиста, размышлять о своем отношении к полученной профессии, к окружающему их коллективу, оценивать их профессиональные достижения. Кроме того, перед человеком нередко встают вопросы о выборе профессии или ее смене, коррекции карьеры. «Профессиональное самоопределение» есть объемное понятие, которое вмещает в себя весь спектр перечисленных выше проблем и вопросов.

Таким образом, основная задача профессионального самоопределения состоит в том, чтобы постепенно сформировать у человека внутреннее стремление и готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального, жизненного и личностного развития. Это постепенное формирование готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, узнавать, расширять свои возможности и максимально их реализовывать. Динамика профессионального самоопределения состоит в изменении отношения к себе и в изменении критериев этого отношения.

Профессиональное самоопределение в жизни военного имеет первостепенное значение, т.к. именно оно реализует главную задачу деятельности педагогических коллективов по созданию педагогических условий для подготовки военных специалистов, способных в дальнейшем самостоятельно определять параметры своего профессионального развития.

Литература

1. Гусева Н.В. Профессионально-ролевое самоопределение курсантов вузов МВД России; дис. канд. пед. наук, Санкт-Петербург, 2007 г., с.4.

2. Гуменный В.В. Проблемы личностного и профессионального роста курсантов военного вуза Ярославский педагогический вестник – Том II (Психолого-педагогические науки) – № 3 – 2010.

3. Дьякова, М.А., Профессиональное самоопределение учащейся молодежи в условиях трансформации современного общества, дис. к.с.н., Хабаровск, 2002 год, с.41.

4. Ерополов, Е.П. Педагогические условия самоопределения курсантов военных вузов в профессиональной деятельности//Мир образования-образование в мире, 2014, №1, с. 253-257.

5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

6. Исаева Н.Н., Шарухин А.П., Шимко С.Ю. Военский коллектив подразделения внутренних войск МВД России как объект психологического анализа и педагогической деятельности: моногр./Н.Н. Исаева, А.П. Шарухин, С.Ю. Шимко, под ред. А.П. Шарухина. Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2014.-318 с.

7. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. II. –М.: Педагогика, 1983.-320 с., с.141.

8. Новожилов В.Ю. Совершенствование образовательного процесса военных институтов внутренних войск МВД России: интеграция междисциплинарных связей. Монография.-М.: Типография «Новости», 2012.- 216 с.

9. Поминова О.Л. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса/высшее образование сегодня.№4/2004 г.

10. Поминова О.Л. Формирование личностных и профессиональных качеств у курсантов военных вузов ВВ МВД России./Научные исследования: Материалы VII Международной научно-практической конференции.-2011.-Выпуск 2.

11. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОЖЭК», 1997. – 352 с.

12. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

13. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.-160 с.

14. Падалко, О.В. Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе. дис. к.с.н., Санкт-Петербург, 1998., с.30.

15. Сивак, А.Н. Анализ образовательной среды, в которой осуществляется профессиональное развитие и подготовка офицеров для внутренних войск МВД России/А.Н.Сивак//Проблемы непрерывного профессионального образования: Материалы Межвузовской научно-практической конфе-

ренции/Под ред. Л.Н.Бережновой.- Санкт-Петербург, 2014.-131 с.

16. Смотров, Т.Н. Профессиональное самоопределение и развитие личности: социально-психологические аспекты: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Т.Н. Смотров-Балашов: Фомичев, 2006.-56 с.

17. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1988. – 168 с., с. 69.

18. Фирсова, Т.А. Профессиональное самоопределение студентов в условиях обучения в вузе//Самарский научный вестник, 2014 №1(6) с.118-120.

19. Шматко, В.Н. Профессиональное самоопределение курсантов в учебном процессе военного института: проблемно-деятельностный подход. Дис. к.п. н., Биробиджан, 2005, с. 53.

20. Ярушина, Е.В. Профессиональное самоопределение студентов при изучении общепрофессиональных дисциплин; дис. к.п.н., Челябинск, 2006., с.18.

A model for the development of professional self-determination of cadets of military educational organizations of higher education on the principles and provisions of a personality-activity approach

Bessonova A.V.

St. Petersburg Military Institute of the National Guard of the Russian Federation

This article discusses issues related to the professional formation and development of professional self-determination among cadets of military educational institutions of higher education in the process of vocational training. In addition, the paper analyzes the various approaches of researchers in defining the concept of professional self-determination, as set out in fundamental scientific works on this issue. The results and conclusions of an empirical study conducted with cadets of the St. Petersburg Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, in which the conceptual apparatus of professional self-determination was specified, are presented. Also, on the basis of the analysis of the obtained results of the answers of the respondents, the criteria (and the components included in them) for the professional self-determination of cadets of military educational organizations of higher education based on the principles and provisions of the personality-activity approach in studying are determined.

Key words: personal-activity approach, professional self-determination, essence, structure, components of professional self-determination, professional activity, humanitarian education, criteria for professional self-determination, development model of professional self-determination, educational process.

References

1. Guseva N.V. Professional-role self-determination of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia; dis. Cand. ped Sciences, St. Petersburg, 2007, p. 4.
2. Gumenny V.V. Problems of personal and professional growth of cadets of a military university Yaroslavl Pedagogical Bulletin - Volume II (Psychological and Pedagogical Sciences) - No. 3 - 2010.
3. Dyakova, MA, Professional self-determination of students in the transformation of modern society, dis. Ph.D., Khabarovsk, 2002, p. 41.
4. Eropolov, E.P. Pedagogical conditions of self-determination of cadets of military universities in professional activities // World of Education-Education in the World, 2014, No. 1, p. 253-257.
5. Seer, E.F. Psychology of professional development: a textbook for students of higher educational institutions / E.F. Zeer. - M.: Publishing Center "Academy", 2006. - 240 p.
6. Isaeva N.N., Sharukhin A.P., Shimko S.Yu. The military team of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia as an object of psychological analysis and pedagogical activity:

- monograph / N.N. Isaeva, A.P. Sharukhin, S.Yu. Shimko, ed. A.P. Sharukhin. Sochi: RIC FSBEI HPE "SSU", 2014.-318 p.
7. Leontiev, A.N. Selected psychological works: in 2 volumes T.II. – M.: Pedagogy, 1983.-320 p., P. 141.
 8. Novozhilov V.Yu. Improving the educational process of military institutes of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia: integration of interdisciplinary ties. Monograph.-M.: Printing house "News", 2012.- 216 p.
 9. Pominova O.L. Psychological and pedagogical support of the educational process / higher education today. No.4 / 2004
 10. Pominova O.L. The formation of personal and professional qualities of cadets of military universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. / Research: Materials of the VII International Scientific and Practical Conference.-2011.-Issue 2.
 11. Pryazhnikov N.S. The psychological meaning of labor: Textbook for the course "Labor Psychology and Engineering Psychology". - M.: Publishing house "Institute of Practical Psychology", Voronezh: NPO MOZHEK, 1997. - 352 p.
 12. Pryazhnikov, N.S. Methods of activating professional and personal self-determination: an educational-methodical manual.- M.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of NPO MODEK, 2002. - 400 p.
 13. Povarenkov, Yu.P. The psychological content of the professional development of man. - M.: Publishing House of URAO, 2002.-160 p.
 14. Padalko, O.V. Professional self-determination of a young specialist with higher education in modern Russian society. dis. Ph.D., St. Petersburg, 1998., p.30.
 15. Sivak, A.N. Analysis of the educational environment in which professional development and training of officers for the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia is carried out / A.N.Sivak // Problems of Continuing Professional Education: Materials of the Interuniversity Scientific and Practical Conference / Ed. L.N. Berezhnovoi, St. Petersburg, 2014.
 16. Smotrova, T.N. Professional self-determination and personality development: socio-psychological aspects: a textbook for students of higher educational institutions / T.N. Smotrova-Balashov: Fomichev, 2006.-56 p.
 17. Sukhodolsky, G. V. Fundamentals of the psychological theory of activity. - L.: Publishing house Leningrad. un-that. 1988. -- 168 p., P. 69.
 18. Firsova, T.A. Professional self-determination of students in the conditions of study at the university // Samara Scientific Herald, 2014 No. 1 (6) p.118-120.
 19. Shmatko, V.N. Professional self-determination of cadets in the educational process of a military institute: a problem-activity approach. Dis. c.p. N., Birobidzhan, 2005, p. 53.
 20. Yarushina, E.V. Professional self-determination of students in the study of general professional disciplines; dis. Ph.D., Chelyabinsk, 2006., p. 18.

Воспитательное воздействие произведений Г.А. Колотовкина на студентов аграрного вуза

Гончаренко Ольга Николаевна

канд. истор. наук, доц., кафедра философии и социально-гуманитарных наук, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, goncharenko-65@mail.ru

Статья посвящена изучению жизни и творчества тюменского писателя Геннадия Алексеевича Колотовкина и влиянию его произведений на формирование нравственности и патриотизма у студенческой молодежи. Автор, проанализировав творчество тюменского прозаика-почвенника, высоко оценил достоинство его произведений. В статье установлено методом фокусированного интервью студентов аграрного вуза, что воспитательное воздействие рассказов Г.А. Колотовкина на молодежь имеет культурную, нравственную и патриотическую направленность. В заключении содержится вывод о том, что особую значимость приобретают произведения Геннадия Алексеевича в деле воспитания сельской молодежи и могут быть использованы в воспитательной работе аграрного вуза.

Ключевые слова: патриотизм, нравственность, воспитание, Г.А. Колотовкин, тюменский писатель, рассказы, природа, село, студенты.

Проблема нравственного воспитания растущего поколения была и будет актуальной. Признавая за учебно-образовательными учреждениями приоритетную роль в формировании компетентных специалистов в той или иной сфере экономики народного хозяйства, нельзя не констатировать определённые упущения в воспитании личности - гражданина своей большой и малой Родины. В этой связи, одной из первостепенных задач высшего образования является формирование культурного, эстетически и нравственно развитого, душевно отзывчивого на социальные запросы общества, не равнодушного к чужим бедам и проблемам чело- века-патриота. И здесь не последнюю роль играет использование в учебном процессе и во внеучеб- ной работе произведений краеведческой художе- ственной литературы, так как углублённое внима- ние к идейно-нравственной позиции писателя формирует духовность, а вместе с ней граждан- ственность. Кроме того, подрастающее поколение нуждается в нравственных ориентирах, возвра- щенных на родной почве, являющихся в то же время частью истории большой Родины. Ярким приме- ром подвижничества и бескорыстия, доброты и отзывчивости является писатель, журналист, спортсмен, егерь, гражданин Геннадий Алексеевич Колотовкин. Почвенничество – основной вид лите- ратурного творчества тюменского прозаика. При- чем он, как никто, знал и любил природу, сам дол- гое время проработал егерем в Магатских лесах, что очень важно для воспитания будущих аграри- ев. Следовательно, изучение творчества регио- нальных писателей в деле воспитания молодежи является важным и значимым.

«Наука и техника привели в своем стихийном развитии человечество на край пропасти», — так говорил М.С. Каган о той ситуации, которая сложилась в культуре в начале 21 века, имея в виду, прежде всего, пропасть нравственную [5, С. 45]. Сегодня высокая нравственность - едва ли не са- мая важная и необходимая для человека и обще- ства в целом и, к великому сожалению, самая “не- модная” черта характера, “непопулярная”. По мне- нию некоторых ученых - социологов, нынешнее молодое поколение мы потеряли: под натиском развращающего воздействия телевидения, под оглушающую пропаганду “сладкой” наркотически- сексуальной жизни только 7% процентов молодых людей называют нравственность жизненно важ- ным качеством [9]. Выделяя художественную куль-

туру в качестве подсистемы культуры, М.С. Каган подчеркивает, что искусство есть самосознание культуры и именно художественная культура способна поддерживать нравственные основания человечества [5]. Ни в одной из форм человеческой деятельности нравственная сторона жизни не выступает с такой полнотой, как в художественном произведении. Именно поэтому воздействие литературы на моральное становление личности так велико и разносторонне. Взаимосвязь нравственности и литературы естественна и органична, поскольку объединена этическими критериями и ситуациями поиска человеком высших смыслов.

В научной литературе имеется достаточно широкий спектр работ, способствующих пониманию нравственности, нравственного воспитания и его формирования, (Л.С. Выготский [1, 2], Л. А. Григорович [4], Б. С. Лихачев [8], И.С. Марьенко [10], К.Д. Ушинский [13] и др.)

Однако, при всей безусловной значимости проведенных исследований, воспитательное воздействие творчества современных региональных писателей на детей и молодежь практически не изучено. А между тем, художественное описание своего края, нравов и культуры жителей вносит большой вклад в формирование личности.

Цель статьи – определить воспитательное воздействие произведений Г.А. Колотовкина на студентов аграрного вуза.

Становление Г. А. Колотовкина, чья биография связана с Западной Сибирью, выпало на 1960-е гг., но обращение к творчеству началось намного раньше. Родился Г.А. Колотовкин 24 февраля 1936 г. в с. Омутинском, Омской области (ныне Тюменская обл.) в семье сельских служащих Алексея Васильевича и Екатерины Афанасьевны. Первые двенадцать лет Гена провел в сельской местности, которая отложилась в его сознании на всю жизнь. Село с его просторами, лесами, полями, сельским трудом навсегда поселилось в его душе. Гену держали в «ежевых рукавицах», особых вольностей не допускали. Но при этом он рос озорным, хулиганистым мальчишкой. Об этом он позже написал в рассказе «История одной морщинки», передав историю своей школьной жизни через образ главного героя Юрки Климова. Успехами в учебе он не блистал из-за того, что с 5-го класса на задней парте писал роман, навечно уяснив, что как каменщик из кирпичей, так и писатель из слов выкладывает свое произведение, и тайно мечтал о литературном институте. Тем не менее, родители это увлечение восприняли «в штывы». Мать часто с пренебрежением в сердцах восклицала: «Ишь, Пе-са-тель тут выискался!» Нужно отметить, что характер у обоих родителей Г.А. Колотовкина был довольно жесткий и по отношению к сыну применялись физические методы воспитания. Особого тепла в доме не ощущалось, возможно, поэтому между сыном и родителями не возникло единения по многим вопросам, в том числе и по вопросу будущей профессии. Отец всю жизнь хотел, чтобы Геннадий был канцеляристом, работал в отделе кадров спокойно и смог себя

обеспечить. Позже Геннадий Алексеевич вспоминал, что он хотел уехать, куда угодно, лишь бы рядом не было родителей. В феврале 1948 года отца Геннадия перевели на работу товароведом в Облторг в город Тюмень. И вся его семья (кроме детей от первого брака) перебралась из Омутинки в «столицу деревень».

Свою писательскую деятельность Г. А. Колотовкин продолжил уже в техникуме. Первый рассказ «Мохнатый водяной» был опубликован в 1956 году в газете «Ударник». С 1961 г. регулярно печатался в областных газетах Западной Сибири, в «Комсомольской правде». В 1969 г. работал заместителем редактора газеты «Правда Севера», в 1970 г. заведующим отделом писем газеты «Красное знамя». Став профессиональным журналистом, публиковал свои работы в «Комсомольской правде», «Лесной промышленности», «Советской торговле». [3, С.95-96]

Так же, как и многие советские писатели шестидесятых, Г. А. Колотовкин создавал произведения не только о героическом труде советских людей, опирающихся на высокую сознательность, жертвенное самоотречение, но и о повседневной жизни жителей земли Тюменской, наполненной радостями и печалью. Рассказы читаются легко, на одном дыхании, вызывая чувство уважения и к героям и к рассказчику.

Городская суета, житейские неурядицы отвлекали писателя от любимого дела и Геннадий Алексеевич уехал на охотничью заимку с женой Галиной Мининой.

Друг друга любили,
Печки топили,
Рыбу ловили,
Землю пахали,
Горя не знали!

Десять лет они прожили в лесу. Геннадий Алексеевич Колотовкин приобрел кличку - Потап. Работал егерем, стерег природу от браконьеров. Ездил по угодьям на коне. Строил порхалища, кормушки, солонцы. Думал о нашем непрестом житье – бытие «перестроечных» и «доперестроечных» лет, по-своему оценивал историю и современность: «Кровавые смуты затевают баламуты», «Пролетарская диктатура не снилась робкому пролетариату», «Мы, как Му-му, не нужны никому», «Если есть рай, то это мой край», «Кто умеет – пашет, кто не умеет – заведует», «Сталинские соколы выклевали ленинскую гвардию», «У пивного ларька правда – матка горька», «По недомыслию грозят инакомыслию!», «Выдвигай толковых; ловкие пролезут сами!» [6]. В рожденных им фразах чувствуется боль о Родине большой и малой, желание что-то исправить и докричаться до людей, чтобы они стали лучше: «Мир спасет культура, а не прокуратура!». В 1992 г. Геннадий Алексеевич самостоятельно выпустил небольшую брошюру фраз «Крах перестройки» тиражом десять тысяч экземпляров, но читатели того времени предпочли более аполитичную литературу, и практически весь тираж остался нераспроданным. Не узнали об этой книжке и литературоведы, несмотря на то,

что Зот Тоболкин, тюменский писатель, в аннотации к ней написал: «Каждая фраза стоит рассказа, похоже, становясь новым литературным жанром» [6].

В уединении Магатских болот даровитый человек написал много новелл, рассказов, которые появлялись при керосиновой лампе. Средне-Уральское книжное издательство выпустило сборник Г.А. Колотовкина «Магатская заимка» [7] тиражом 50 тысяч экземпляров. Небольшая книга сразу разошлась как на Урале, так и в нашей области. Главный герой рассказов - сам автор. Он с веселой интонацией, самобытно и профессионально пишет о родном крае, о повадках лесных обитателей, примечая в них много сходного с поведением людей. Небольшие художественные новеллы несут большую нравственную и социальную нагрузку. Уральский писатель Леонид Фомин [14], рецензируя рукопись «Магатской заимки», тепло отозвался о нашем земляке, назвав его живописцем.

Приехав в Тюмень, Г.А. Колотовкин начал издавать детскую газету «Лесовичок» (1991г.). Благодаря этой газете им было открыто много юных талантов. Зная неуверенность, сомнение пишущих ребят, он вдохновлял маленьких журналистов и сам был для них примером.

В 1993 г. Геннадия Алексеевича не стало. Тюменский писатель всей своей жизнью и творчеством подтвердил свою российскую интеллигентность, пытаясь доказать, что единство российского общества, государства и отдельного человека в исконно русской нравственности, черпать которую можно из села. Так же, как и его герои, он часто оказывался в таких ситуациях, которые открывали глаза на действительность и показывали, что стать знаменитым, богатым, хитрым – это не самое главное в жизни. Главное богатство в другом: в умении выслушать и помочь тому, кто в этом нуждается, вовремя протянуть руку помощи, оказать в нужное время в нужном месте, сделать для людей то, что они смогут запомнить, оценить, применить и передать другому.

Регулярные опросы студентов государственного аграрного университета Северного Зауралья (далее ГАУ Северного Зауралья) на семинарах по культуре России второй половины XX века 2007-2018 гг. показали, что с произведениями известных советских писателей молодежь знакома не достаточно хорошо. Практически все студенты называли произведения В.П.Астафьева, В.Г.Распутина, А.И.Солженицына, В.М. Шукшина которые проходили в школе. Из региональных писателей с трудом вспоминали В.П. Крапивина. Между тем, литературное наследие тюменских писателей представляет определенный интерес и в плане описания исторических событий происходивших на территории Зауралья (К.Я.Лагунов, С.С.Козлов, И.Ермаков и др.), и в плане описания самобытной культуры (К.Я.Лагунов М.Л.Осколков и др.) и как средство оказывающее влияние на духовно-нравственные установки детей и молодежи (Г.А.Колотовкин, С.С.Козлов, В.П.Крапивин, А.Е.Шестаков и др.).

Воспитательное воздействие рассказов Г.А. Колотовкина на молодежь было опробовано на кураторских часах в ГАУ Северного Зауралья (г. Тюмень) в марте 2019 г., где было предложено прочитать рассказы из сборника «Магатская Заимка» и обсудить в студенческой группе, затем последовало фокусированное интервью со студентами отобранными из разных групп (n-25).

Все респонденты (100%) отметили особый художественный стиль автора, которым он описывал деревья, лесных жителей и жителей маленьких почти заброшенных деревень. Так, прочитав рассказ «Дорога», одна из читательниц поразила образному описанию дерева: «Сумное, раскидистое дерево, у корня перегнувшись, к обочине устало наклонилось. Опустив пряди ветвей, будто погладило машину по кабине». Отметили особое поэтическое описание природы и другие студенты (87,4%). Любовь автора к родному краю, восторженное отношение к уединенному «лесному» образу жизни егеря поразила читателей (67,8%). Вместе с тем, опрашиваемые (100%) подчеркнули особую, значимую роль егеря в борьбе с браконьерами и в сохранении природы. Очень понравился (94%) рассказ «Буян-смутьян», повествующий о взаимоотношении коня и человека, в котором животное оказалось намного мудрее гордого заносчивого начальника. По-новому взглянули читатели на родные места, согласившись с Колотовкиным, что «За облаками гудели самолеты, за лесами грохотали поезда – все куда-то спешили. А здесь, словно отстойная вода, была такая чистая, прозрачная лесная тишина...» Автор-рассказчик, по мнению респондентов (100%) наталкивает читателей на мысль: «Многому можно научиться у природы». Молодые люди были единодушны и в том, что они хотели бы продолжить изучать эти рассказы, так как они направлены на поддержание любви к нашей сибирской земле, к лесу и, конечно, к сельской местности. На вопрос: «О каких профессиях вы узнали?» Все ответили, не раздумывая: «О егерях, охотниках, рыбаках, механизаторах». Один из респондентов высказался, что рассказы Колотовкина можно применять в профориентационной работе, так как они очень живо описывают работу тех, кто охраняет природу: лесников и охотников.

Таким образом, изучив творческую биографию Г.А. Колотовкина и проанализировав основные произведения, можно сделать вывод, что деятельность писателя-почвенника пронизана любовью к человеку, к природе и к родному краю. Именно поэтому воздействие его рассказов, повествующее о нравственной стороне жизни и направленное на моральное становление личности, так велико и разносторонне. Особую значимость приобретают произведения Геннадия Алексеевича в деле воспитания сельской молодежи, так как он показывает роль села, сельских жителей и сельских профессий в жизни российского общества. Произведения тюменского писателя можно использовать во внеучебной работе аграрных вузов и других профессиональных образовательных

учреждений, задачей деятельности которых является не только подготовка будущих высококвалифицированных специалистов, но и нравственно ориентированных личностей, патриотов своей малой и большой Родины, то есть нравственное воспитание, результатом которого является нравственная воспитанность, проявляющаяся в уважении к ценностям и идеалам общества, в способности к сопереживанию и сочувствию, глубина таких нравственных чувств как гуманность, сильная воля, единство слова и дела [12].

Литература

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. N 4.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под редакцией В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Гончаренко О.Н. Г.А. Колотовкин - человек земли Сибирской // Культурологические исследования в Сибири. - 2009. № 2. - С. 95.
4. Григорович Л. А. Педагогика и психология: учебное пособие. — М.: Гардарики, 2003–287 с.
5. Каган М.С. Соколов Е.Г Диалоги. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2006. 307 с.
6. Колотовкин Г. Крах перестройки. Фразы. – Ялуторовск, Лад. 1992. -28 с.
7. Колотовкин Г.А. Магатская заимка. – Средне-Уральск, 1989. – 94 с.
8. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт-М,—607с.. <http://ural-education.ru/wp-content/uploads/2017/01/>
9. Нравственно-воспитательная и эстетическая роль литературы //Познавательная, нравственно-воспитательная, эстетическая роль русской литературы XIX века// https://studwood.ru/1422546/literatura/nravstvenno_vospitatelnaya_esteticheskaya_rol_literatury
- 10.Марьенко И. С. Нравственное становление личности. — М.: Педагогика, 1985–368 с.
- 11.Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. - М., 1979.
- 12.Трошин П. Л. Нравственное воспитание: понятие, сущность, задачи // Молодой ученый. — 2016. — №8. — С. 884-887. — URL <https://moluch.ru/archive/112/28290/> (дата обращения: 10.09.2019).
- 13.Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 2.
- 14.Фомин Л. Рецензия на «Магатскую заимку» / Личный фонд семьи Колотовкиных.

Educational influence of creativity G.A. Kolotovkin at students of agrarian university

Goncharenko O.N.

State agrarian university of Northern Zauralye

The article is devoted to the study of the life and work of the Tyumen writer Gennady Kolotovkin and the influence of his works on the formation of morality and patriotism among students. The author, analyzing the work of the Tyumen writer-the native soil, appreciated the dignity of his works. In the article it is established by the method of the focused interview of students of agrarian higher education institution that educational influence of G. A. Kolotovkin's stories on youth has cultural, moral and Patriotic orientation. In conclusion, it is concluded that the works of Gennady Alekseevich acquire special importance in the education of rural youth and can be used in the educational work of the agricultural University.

Keywords: patriotism, morality, education, G.A. Kolotovkin, Tyumen writer, stories, nature, village, students.

References

1. Vygotsky L.S. The problem of the cultural development of the child (1928) // Vestn. Mosk. un-that. Ser. 14, Psychology. 1991. N 4.
2. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology / / Edited by V.V.Davydov. - M.: Pedagogy, 1991. -- 480 p.
3. Goncharenko O.N. G.A. Kolotovkin - a man of the Siberian land // Cultural studies in Siberia. - 2009. No. 2. - P. 95.
4. Grigorovich L. A. Pedagogy and psychology: a training manual. - M.: Gardariki, 2003–287 p.
5. Kagan M.S. Sokolov E.G. Dialogues. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2006.307 p.
6. Kolotovkin G. The collapse of perestroika. Phrases. - Yalutorovsk, Lad. 1992.-28 p.
7. Kolotovkin G.A. Magatsky Zaimka. - Sredne-Uralsk, 1989. - 94 p.
8. Likhachev B. T. Pedagogy: a course of lectures / Textbook. manual for students, teacher, textbook. institutions and students of the IPC and FPK. - 4th ed., Revised. and add. - M. : Yurayt-M, -b07s .. <http://ural-education.ru/wp-content/uploads/2017/01/>
9. The moral-educational and aesthetic role of literature // The cognitive, moral-educational, aesthetic role of Russian literature of the 19th century // https://studwood.ru/1422546/literatura/nravstvenno_vospitatelnaya_esteticheskaya_rol_literatury
10. Marienko I. S. Moral formation of personality. - M.: Pedagogy, 1985–368 p.
11. Sukhomlinsky V. A. Birth of a citizen. - M., 1979.
12. Troshin P. L. Moral education: concept, essence, tasks // Young scientist. - 2016. - No. 8. - S. 884-887. - URL <https://moluch.ru/archive/112/28290/> (accessed: 09/10/2019).
13. Ushinsky K.D. About a moral element in Russian education // Pedagogical compositions: In 6 vols. M., 1988. T. 2.
14. Fomin L. Review of the "Magatsky Zaimka" / Personal Fund of the Kolotovkin family.

Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в области строительства сооружений тепловой и атомной энергетики в процессе производственных практик

Гейдарова Аксинья Николаевна,
старший преподаватель, Волгодонский инженерно-технический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», axinyageidarova@yandex.ru

Постой Людмила Викторовна,
кандидат технических наук, доцент, Волгодонский инженерно-технический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», LVPostoj@mephi.ru

Орехов Михаил Иванович,
старший преподаватель
Волгодонский инженерно-технический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» vitikafsp@mephi.ru.

Основной смысл содержания статьи заключается в анализе результатов формирования профессиональных компетенций в ходе прохождения производственных практик у студентов высшего образования строительной специальности. Предметом исследования послужило прохождение практик после окончания каждого курса студентами дневной формы обучения строительной специальности. Задачей исследования является выявление достоинств и недостатков в прохождении практик. Метод исследования - социологический опрос-анкетирование. Вывод заключается в том, что полученные данные анкетирования и анализа в целом позволяют сделать вывод, что производственные практики занимают ведущее место в процессе формирования молодого специалиста

Ключевые слова: анализ, исследование, профессиональная компетенция, студент, производственная практика, строительная специальность, производственник, наставник.

Введение.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) даны характеристики профессиональной деятельности специалистов, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ подготовки инженеров-строителей по специальности «Строительство сооружений тепловой и атомной энергетики». Для выполнения этих требований будущий специалист должен овладеть основными профессиональными компетенциями - способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности, способностью проектирования и конструирования и владения методами осуществления контроля над соблюдением технологии и экологии на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий [1]. Для реализации этих требований, очень важно полученные теоретические знания закреплять практиками на производстве, которые проводятся после каждого курса обучения. Задачей исследования является выявление недостатков в ходе прохождения практик в настоящее время на специализированных предприятиях.

Теория без практики слепа.

Предметом исследования послужило прохождение практик после окончания каждого курса студентами шестого курса дневной формы обучения строительной специальности.

Метод исследования - социологический опрос-анкетирование.

Для будущего специалиста производственные практики имеют большое значение – это приобретение профессиональных компетенций и реализация этих компетенций в подготовке итоговой аттестации, утверждение в выборе специальности, так как абитуриент, поступая в то или иное высшее учебное заведение, не представляет, чем ему придется заниматься и какие перспективы его ждут в его профессиональной деятельности [2].

По окончании первого курса студент направляется на учебную практику (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков), которая нацелена всего лишь на ознакомление с будущей профессией, без возможности самостоя-

тельно ответственно выполнять профессиональную работу [3].

На втором курсе студенты проходят производственную практику (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности). Из них 10–12% попадают на строительную площадку, а остальные в производственно-технических отделах выполняют разовые поручения, как правило, связанные с оформлением текущих документов или работой по их систематизации. И только после третьего курса при прохождении производственной (технологической) практики у студентов появляется шанс лично это прочувствовать, окунувшись в совершенно невиданный ранее мир под названием «работа».

Формирование профессиональных компетенций в результате прохождения производственной практики.

Для достижения поставленной цели проведено исследование среди студентов – практикантов третьего курса, прошедших теоретический курс и выполнивших курсовое проектирование, как самостоятельную творческую работу по проектированию, в закреплении результатов теоретических знаний и практических навыков на производстве.

Задачи исследования:

- создать базу профессионально важных качеств, отражающих основные уровни профессиональной компетентности строителя;
- доказать студенту, что теория без практики слепа;
- сориентировать студента в получении навыков самосовершенствования и приобретения профессиональных компетенций;
- обозначить возможные проблемы во взаимосвязи «практикант– преподаватель – производитель».

Для выявления сформированности профессиональных компетенций студентов проходивших производственную практику был применен опытно-поисковый метод работы, а это контроль на местах прохождения практик на производстве, разговор с руководителями практики от производства, анализ выполненных отчетов по окончании прохождения практики.

Содержание отчетов по практике, в которых освещены виды работ и их методы ведения, их технология и организация, охрана труда при выполнении строительных процессов, а также техника безопасности на строительной площадке, дали представление о сформированности компетенций после каждого курса прохождения производственных практик.

По окончании практик были проанализированы дневники прохождения практик собеседования и их защиты отчетов.

Отвечая на вопрос, что для каждого из них означает прохождение производственной практики, студенты всех курсов отметили, что это реальное представление будущей профессии, это то, чем им придется заниматься после окончания обучения. Не маловажную роль в совершенствовании играют студенческие строительные отряды. Так

как работа в студенческих отрядах культивирует коллективизм, ответственность за каждого, за себя и за весь коллектив в целом, самоорганизованность и возможность сравнить свои возможности, знания и компетентность с участниками производственного процесса. Большую роль в формировании компетенций играют профессиональные качества производителей, характеризующие профессионализм, которые находятся в связи «практикант-преподаватель-производитель» [4,5].

Немаловажную роль играет представление студентов о компетенциях руководителей с предприятия. Качества, такие как профессионализм, хороший производитель, компетентность во всех производственных вопросах, взаимопонимание, перспективность и деловой подход к создавшейся проблеме на производстве высоко оцениваются практикантами и в дальнейшем играет роль в выборе предприятия как места дальнейшей работы. Так же на предприятии практиканты имеют возможность овладеть дополнительной рабочей профессией [6].

Анкетирование о влиянии практики на профессиональные навыки, которое было предложено студентам данной специальности, показало, что студентами отмечено утверждение в выборе своей будущей специальности, определение места будущей работы. Многих после практики приглашают к себе на предприятие, их ждут там, а это стимулирует к получению хороших знаний с высокими баллами, к желанию произвести впечатление на руководителя-производителя своей профессиональной подготовленностью. Ну и конечно материальное стимулирование – иметь стабильную хорошую зарплату [7-9].

Проверка анкет показала, что 15 % студентов акцент делали на стабильность и хороший заработок; 70 % убедились в том, что практика – это проверка своих способностей, теоретической подготовленности и возможности правильности выбора профессии; 15 % не уверены в выборе профессии.

Интерес к процессу прохождения практики привить могут руководители практики или другие работники организации, их внимательное отношение к практиканту их помощь в решении вопросов в нестандартных ситуациях. Так же наибольшие сложности возникают у студентов в результате ограничений в доступе информации со стороны сотрудников базовой организации, а так же не всегда достаточный уровень знаний и умений для выполнения заданий поставленных руководителем практики от предприятия. [10].

Анализ анкетирования. Проанализировав полученные результаты анкетирования прохождения практик, можно сформулировать основные положения:

- практиканты имеют представление о будущей профессии и профессиональной компетентности инженера-строителя, но их представления имеют низкий уровень знаний;
- профессиональная направленность личности студентов неоднозначна, наиболее явно прослеживается направленность на получение большой

заработной платы, а не на профессиональную компетентность;

□ желание получить не только профессиональные умения, но и зачет являются основными мотивами прохождения практики;

□ большинство старшекурсников причисляют себя к среднему уровню по показателям сформированности профессиональных компетенций;

Вывод.

Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в области строительства сооружений тепловой и атомной энергетики в процессе производственных практик занимают ведущее место в процессе формирования молодого специалиста, но необходимо налаживать тесную связь с производством, в том числе возрождая старые традиции наставничества. Так как наставничество является важным звеном той основной цепи, позволяющей воспитывать кадры со специфическими знаниями и навыками, актуальными для конкретной сферы строительной деятельности, помогающие повышать интерес к будущей профессии, формировать конкурентоспособность, укреплять и развивать профессиональную компетентность, как базу для подготовки высококвалифицированного производственника.

Литература

1. Субботина И.Ю. Трудовые ресурсы в системе «человек–производство»: идентификация, кастинг, интеллектуализация на основе компетентностного подхода // Инженерный вестник Дона. 2012. № 1. URL: ivdon.ru/magazine/archive/n1y2012/660

2. Власова А. Утром практика, вечером - теория // Российская газета. 2006. №286. С. 11.

3. Томилин С.А., Василенко Н.П., Железнякова А.В. Василенко И.С. Корпоративные ценности как основа формирования профессионального самоопределения студентов при подготовке специалистов для атомной отрасли // Педагогика и просвещение. 2017. №1. С.31-41.

4. Демин, В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. - №4. – с. 34-42.

5. Матушкин Н. Н. Формирование перечня профессиональных компетенций выпускника высшей школы. // Высшее образование сегодня. 2007. №11. с. 28-30.

6. Петровец В.Р., Дудко Н.И., Гайдуков В.А. Роль учебной и производственной практик в фор-

мировании профессиональных компетенций студентов. // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2015. №5. С. 155-159.

7. Чиняков О.Е. Роль учебной и производственной практик в формировании профессиональных компетенций и трудоустройстве выпускников // Мир науки и образования 2017. №3. С.155-159.

8. Терентьев В.А. Предложение по повышению качества подготовки инженеров строителей // Инженерный вестник Дона. 2012. №4, ч.1. URL: ivdon.ru/magazine/archive/n4p1y2012/1160

9. Competence-based Qualifications for adults. – Helsinki: National Board of Education, 2003. – 12 p.

10. Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel — Wandel durch Lernen. – New York-Munich-Berlin, 2000 p.

Formation of professional competencies of future specialists in the field of construction of thermal and nuclear energy facilities in the process of production practices

Gejdarova A.N., Postoj L.V., Orekhov M.I.

National Research Nuclear University MEPhI

The main meaning of the content of the article is to analyze the results of the formation of professional competencies during the practical training of students of higher education in the construction specialty. The subject of the study was the passage of practice after the end of each course by full-time students. The objective of the study is to identify the strengths and weaknesses in the process of forming competencies during internships. The research method is a sociological survey questionnaire. Questioning about the impact of practice on professional skills, on the idea of the future profession and professional competence of a civil engineer.

Keywords: ompetence, tudents, nhe business game, research, the industrial situation, building materials and products.

References

- 1.Subbotina I.Yu. Inženernyj vestnik Dona (Rus), 2012. № 1. URL: ivdon.ru/magazine/archive/n1y2012/660
2. Vlasova A. Rossijskaya gazeta. 2006. № 286. p. 11.
- 3.Tomilin S.A., Vasilenko N.P., Zheleznyakova A.V., Vasilenko I.S. Pedagogika i prosveshhenie. 2017. №1. pp.31-41.
4. Demin, V. A. Standarty` i monitoring v obrazovanii 2000. №4. pp.34-42.
5. Matushkin H. N. Vy`shee obrazovanie segodnya. 2007. №11. Pp. 28 – 30.
6. Petrovecz V.R., Dudko N.I., Gajdukov V.A. Vestnik Belorusskoj gosudarstvennoj sel`skoxozyajstvennoj akademii. 2015. №5. P. 5.
- 7.CHinyakov O.E. Mir nauki i obrazovaniya 2017. №3. pp.155-159.
- 8.Terent`ev V.A. Inženernyj vestnik Dona (Rus), 2012. №4, p.1. URL: ivdon.ru/magazine/archive/n4p1y2012/1160
- 9.Competence-based Qualifications for adults. Helsinki: National Board of Education, 2003. 12 p.
- 10.Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel. Wandel durch Lernen. New York-Munich-Berlin, p. 2000.

Особенности речевой адаптации иностранных военнослужащих в условиях военного вуза

Замашикова Людмила Владимировна

аспирант Ульяновского государственного университета, Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, l.zamashikova@yandex.ru

Статья посвящена особенностям речевой адаптации иностранных военнослужащих в условиях военного вуза; объектом изучения служит процесс формирования коммуникативной компетентности курсантов, приехавших из дальнего и ближнего зарубежья, развития у них речевых навыков и умений для общения в учебно-профессиональной и социально-бытовой сферах. В работе рассматривается процесс приспособления иностранных учащихся к обучению в российском авиационном вузе, направленный на развитие интереса к русскому языку, обогащение их словарного запаса, на дальнейшее овладение навыками профессиональной речевой коммуникации.

Ключевые слова: речевая адаптация, иностранные военнослужащие, коммуникативная компетентность, военный авиационный вуз, речевые навыки, профессионально-речевые коммуникации.

Введение.

Адаптация – это приспособление организма к обстоятельствам и условиям мира. Адаптация человека происходит путем изменения его биологических, характерологических и индивидуальных особенностей. С адаптацией осуществляется стабилизация поведения личности в соответствии с нормами окружающей действительности.

Особенности приспособления человека заключаются в том, что он должен достичь синхронического равновесия с условиями среды, стремиться к гармоничному отношению к себе и к обществу, которое также проходит процесс адаптации к различным условиям жизни.

Адаптация (от лат. adaptatio – приспособлять, прилаживать; adaptio – приспособливание, приравнивание) [1].

Адаптация – способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. Учёба в высшем военном заведении – это сложный процесс для учащегося. А если таковым является иностранный гражданин, приехавший для обучения в Россию, то для него возникает проблема адаптации как в незнакомом социокультурном пространстве, так в условиях военного вуза.

В ходе адаптации иностранных военнослужащих (ИВС) в российском авиационном вузе важно, чтобы офицеры и преподаватели помогли безболезненно пройти этап «приспособления» учащихся к новым условиям жизни и обучения в другой для них стране. Ведь от того, как быстро и доброжелательно пройдет этот период, зависит моральное состояние личности иностранного курсанта, его успеваемость, качественное овладение военной специальностью.

Изложение основного материала статьи.

Мировое сотрудничество в области военного образования нацелено на развитие внешнеполитических и экономических связей, укрепление позиций Российской Федерации на международной арене. «Подготовка национальных военных кадров для иностранных государств в вузах МО РФ – это во многом вопрос мирового престижа и национальной безопасности» [5].

С каждым годом растёт число желающих получить образование в другой стране. Увеличивается количество зарубежных студентов, приезжающих и в Россию для обучения в том или ином гражданском вузе. Но немалый интерес у иностранных

граждан вызывают российские военные академии, училища. Это связано с тем, что в военных вузах Российской Федерации обучение осуществляется квалифицированными профессорами и преподавателями совместно с российскими учащимися, что способствует укреплению межгосударственных отношений, обеспечению системы безопасности и плодотворного взаимодействия вооруженных сил различных государств, а также постижению новой культуры, ценностей, изучению богатой и выразительной русской речи.

Интернационализация современного высшего военного образования обнаруживает проблему адаптации иностранных военнослужащих к незнакомой им действительности чуждой страны. Адаптационные возможности являются предметом изучения целого ряда наук. Но, тем не менее, общепринятого понятия адаптации нет. Остановимся на адаптации в педагогике.

Педагогический взгляд на адаптацию нашел отклик в трудах В.В. Давыдова, А.Г. Маклакова, М.Р. Битяновой, Л.А. Ясюковой, В.Н. Соловьева, Н.Н. Горлушкиной и других исследователей.

Как считает Н.Н. Горлушкина, данный процесс можно охарактеризовать как приспособление личности к изменениям образовательного процесса [3].

Черник Б.П. называет адаптацию «многокомпонентным процессом», который включает три признака:

- 1) процесс приспособления субъекта к новой среде;
- 2) отношение равновесия между субъектом и средой;
- 3) результат приспособительного процесса [6].

Почему иностранные граждане стремятся получить образование в российских вузах, среди которых приоритетными являются военные образовательные учреждения? Курсантов и слушателей из стран ближнего и дальнего зарубежья прежде всего привлекает в России ее социально-культурный уровень, история, позиция на международной арене и многое другое. Но, прежде всего, после обучения в российских военных вузах иностранные военнослужащие могут составить основу военного и политического правления своих стран, занять привилегированные посты.

Впервые иностранные граждане начали приезжать в Россию почти 50 лет тому назад. Уже тогда появились проблемы с адаптацией иностранных учащихся.

Для того чтобы успешно прошел процесс приспособления иностранных курсантов в военном вузе, необходимо создать благоприятную атмосферу на начальном этапе обучения данной категории учащихся; следует учитывать их национально-психологические особенности, оторванность от привычных условий жизни, а главное, незнание языка. Адаптация к обучению в авиационном вузе имеет первостепенное значение. Именно от нее отталкиваются все дисциплины профессионального цикла.

В целом, адаптация иностранных военнослужащих отличается от адаптации российских кур-

сантов. Время привыкания (приспособления) первых в условиях российского военного вуза – это сложный многосторонний процесс изменения их сознания, который связан с существенными переменами условий жизни как на общественном, так и на морально-бытовом уровне. Курсантам-иностранцам на начальном этапе обучения в высшем военном вузе России приходится преодолевать несколько этапов вхождения в другую культурную, социальную, учебную среду, где главным для них становится преодоление трудностей языкового (речевого) общения. А это:

- 1) знакомство с военной средой российского вуза;
- 2) поведение и самореализация в интернациональной группе;
- 3) воспитание требовательного отношения к военной профессии посредством изучения русской языка.

В данной статье мне хотелось бы остановиться на особенностях речевой адаптации иностранных военных, обучающихся в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани, приехавших из ближнего и дальнего зарубежья.

Хорошее владение русским языком – это один из важнейших аспектов профессиональной подготовки современного иностранного военного специалиста. Точное, ясное, грамотное изложение своих мыслей необходимо для будущего офицера, поскольку от этого в определенной степени зависит его авторитет. Решающую роль в этом играет процесс формирования коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетенция отличается по форме и объему от коммуникации, речевой деятельности, речевой практики, вербального поведения (не в бихевиористском смысле), использования и употребления языка в речи, общения. Эти понятия гораздо шире и описываются в правилах, не совпадающих с теми, которыми оперируют люди. Нельзя научить коммуникации, общению в целом, но можно сформировать коммуникативную компетенцию, учтя индивидуальные особенности и потребности каждого ученика во владении изучаемым языком [2].

Учитывая личностные характеристики иностранных учащихся, их национальные черты, прежний уклад жизни, необходимо помнить, чтобы на любом уровне овладения русским языком, даже в самом начале его изучения, все задания и упражнения были близкими к условиям реального речевого общения.

Подготовка иностранных военнослужащих из ближнего и дальнего зарубежья осуществляется по тем же специальностям и направлениям, по которым в вузах Минобороны России проходят обучение военнослужащие Вооруженных Сил Российской Федерации.

Как только иностранные военнослужащие прибывают в филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрани, их обучение начинается на 11 кафедре русского языка на подготовительном курсе. Этот период является важным для курсантов, приехавших из-за ру-

бежа. Ведь без знания русского языка, на котором ведется преподавание в Филиале, невозможно как обучение в российском вузе, так и проживание в России.

Приоритетным для преподавателей-русистов в изучении дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ) в военном авиационном вузе является то, чтобы научить зарубежных курсантов свободно пользоваться русским языком в повседневной жизни и учебной деятельности. Другими словами, цель и задача на начальном этапе вхождения в учебный процесс – помочь иностранному курсанту овладеть языком настолько, чтобы он мог учиться в авиационном вузе, в котором обучение осуществляется на русском языке. Будущий иностранный военный специалист должен свободно читать, писать, говорить, понимать лекции на русском языке, пользоваться учебниками, а также общаться с товарищами и преподавателями.

Это обстоятельство заставляет преподавателей кафедры русского языка строить программу так, чтобы обучение языку с самого начала было максимально приближено к целям овладения будущей военной специальностью.

В рамках преподавания Вводного фонетического курса, предназначенного для ИВС, впервые приступивших к изучению русского языка, происходит последовательное практическое знакомство иностранных курсантов и слушателей со всеми русскими звуками и буквами, а также основными закономерностями произношения и правилами чтения на уровнях слова, словосочетания, предложения. Преподавателями РКИ активно используются средства зрительной и слуховой наглядности: схемы артикуляции, таблицы, аудиозапись, компьютерные тренажеры и программы. Вводный фонетико-грамматический разговорный курс закладывает у ИВС представления о русской речи, языке и предусматривает активизацию минимального объема языковых средств. Курсанты и слушатели получают представление о роде, числе, некоторых падежных формах имен существительных (в ограниченном объеме – имен прилагательных и местоимений), настоящего времени глаголов. Русский язык с самого начала его изучения используется ИВС в целях и функциях, максимально приближенных к естественным, как средство общения в устной и письменной форме. Языковой материал для занятий отбирается преподавателями с учетом будущей специальности обучающихся. Немаловажное значение при знакомстве ИВС с русской речью отводится страноведческому аспекту, который осуществляется посредством получения информации о России, о жизни в стране, об обычаях и праздниках российских граждан, а также путем вовлечения иностранных обучающихся в ситуацию повседневного речевого общения. Вот на этом этапе и происходит речевая адаптация ИВС в условиях, отдаленных от родной страны и в военном образовательном учреждении, где требуется выполнение определенных требований.

После освоения Вводно-фонетического курса иностранными курсантами и слушателями на

начальном этапе обучения русскому языку следует Элементарный курс, в ходе изучения которого обучающиеся знакомятся с диалогами, текстами, содержащими учебную, бытовую, общенаучную и военную лексику. На данном этапе у ИВС формируются навыки и умения речевого общения в процессе учебных занятий и в быту, в социально-культурной и профессиональной сферах.

Заключительным этапом на пути знакомства иностранных военнослужащих с русской речью в авиационном училище является Основной курс изучения русского языка. Основной задачей данного курса является обучение ИВС русскому языку как средству получения необходимых профессиональных знаний, средству общения в новой для них языковой среде. На занятиях по РКИ происходит постоянное пополнение словаря иностранных обучающихся, усвоение необходимого объема русской грамматики, закрепление устойчивых навыков общения в учебной, социально-бытовой и профессиональной сферах.

Следующие данные были получены после опроса, проведенного в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» г. Сызрани. В анкетировании приняли участие курсанты из Азербайджана, Гвинеи, Перу, Джибути.

По данным опросника, большинство из них (77%) не знали русского языка, когда приехали в Россию; 23% знали всего лишь несколько фраз или отдельных слов. После года обучения на подготовительном курсе картина языковой компетентности значительно меняется: около 44 % иностранных курсантов и слушателей могут свободно общаться на русском языке, хотя большинство испытывают значительные языковые трудности в учебе.

Какие пути формирования коммуникативной компетентности для успешной адаптации ИВС выбраны преподавателями кафедры русского языка?

В решении вопроса на пути преодоления так называемой речевой адаптации иностранных курсантов способствует сама организация учебного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному, которая предусматривает использование аудиторных и внеаудиторных форм самостоятельной работы, индивидуальные задания на практических занятиях, контрольные работы, зачёты. Эффективному усвоению профессиональных знаний способствует построение доброжелательных отношений между курсантами, а также между преподавателями и курсантами.

Преподаватель русского языка на начальном этапе обучения иностранных курсантов должен учитывать национальный характер, традиции учащихся, должен быть знаком с их культурой и национальным языком. Всё это даёт возможность выстроить с ними благоприятное взаимодействие и тем самым достичь желаемых результатов в учебной работе.

В преподавании русского языка как иностранного важное место занимает понимание природы общения, поскольку в методике стойко исповедуется коммуникативный принцип обучения, т.е. обучение язы-

ку в процессе речевой деятельности и в процессе общения. Современное состояние методики обучения иностранных военнослужащих коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения свидетельствует о том, что ученые и преподаватели-практики ведут активный поиск путей оптимизации данного учебного процесса. В настоящее время особое внимание обращается на обучение учебно-профессиональному общению в границах комбинированных речевых актов, поскольку общение ИВС является сложной системой, которая построена на взаимодействии разных видов речевой деятельности в границах одного речевого акта.

Как известно, общение осуществляется главным образом с помощью речевой деятельности в виде говорения, аудирования, чтения и письма. Это значит, что речевая деятельность (ее виды) выступает в качестве средства общения. Но чтобы виды речевой деятельности стали средствами общения, ими нужно овладеть, т.е. сначала сделать их целью обучения [4].

Блок «говорение» в процессе обучения ИВС русскому языку является ведущим по отношению к другим. Исходная фаза речевого акта «говорение» предполагает у иностранных курсантов умений, связанных с пониманием лексического значения слова, словосочетания, с определением значения слов в границах отдельных предложений, в контексте; умений соотносить слова и выражения с изучаемой темой, конструировать предложения, текст.

Блок «аудирование». Его цель – получение слушателем информации, которая воспринимается им на слух и не всегда обязательно подлежит немедленному воспроизведению. В процессе аудирования у ИВС вырабатываются умения, связанные с отработкой отдельных составляющих элементов деятельности: механизмы слушания, фонематический и интонационный слух.

Блок «чтение» является сопутствующим элементом в процессе обучения иностранных обучающихся говорению и аудированию. Он предполагает изучение текстовой информации на всех уровнях, позволяет провести детальный анализ содержания текста уже при первичном восприятии.

Блок «письмо» представляет собой наиболее актуальный вид деятельности ИВС в ходе овладения видами русской речи. Конспектирование, как разновидность письменной речи, написание лекций, рефератов, докладов после подготовительного курса – всё это необходимые компоненты формирования речевой грамотности иностранных курсантов в процессе дальнейшего овладения военной специальности.

Русский язык в военном вузе занимает одно из важнейших мест в системе профессиональной подготовки военнослужащего. Установление взаимосвязей этой дисциплины с другими учебными предметами не только обогащает и углубляет знания иностранных военнослужащих, но и активизирует интерес к профессии, расширяет кругозор.

Повысить уровень языковой подготовки специалиста – это значит вооружить его знаниями, практическими умениями и навыками, которые позво-

лят ему использовать русский язык как средство информационной деятельности, систематического пополнения своих профессиональных знаний, профессионального общения. Обучение специальности через язык, обучение языку через специальность – одна из важных проблем профессиональной подготовки специалиста в военном вузе. В связи с этим актуальным остается поиск путей повышения эффективности обучения научному стилю речи иностранных военнослужащих [7].

Вывод.

Говоря о речевой адаптации иностранных военнослужащих в условиях военного вуза, особенно на начальном этапе обучения, т.е. на подготовительном курсе, преподавателям РКИ важно оказывать методическую поддержку иностранным курсантам и слушателям. Необходимо обеспечивать взаимосвязь знаний по грамматике и орфографии русского языка с речевой практикой; вырабатывать у обучающихся умение использовать знания грамматики русского языка при построении устных и письменных высказываний.

Таким образом, обучение иностранных военнослужащих в период речевой (языковой) адаптации ориентировано на развитие интереса к русскому языку, обогащение их словаря, а самое главное, на дальнейшее овладение навыками профессиональной речевой коммуникации в условиях военного авиационного вуза.

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С. 11-12.
2. Вятютнев М.Н. Методика. Материалы III конгресса МАПРЯЛ. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. Сборник докладов «Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы» М., 1976.
3. Горлушкина Н.Н. Педагогические программные средства. – СПб., 2002. С. 135.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус.яз. – 1989. – 276 с.
5. Савин И.Г. О некоторых вопросах правового регулирования обучения иностранных граждан в образовательных учреждениях высшего профессионального образования Министерства обороны Российской Федерации // Право и образование. 2008. №8. С. 36-38.
6. Черник Б.П. Эффективное участие в образовательных выставках. – Новосибирск, 2001. С. 126.
7. Чухлебова И.А. Обучение иностранных военнослужащих научному стилю речи русского языка. [Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике]. – <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-obuchenie-inostrannyh-voennosluzhaschih-nauchnomu-stilyurechi-russkogo-yazyka#ixzz5tlttrDOHN>.

The peculiarities of speech adaptation of foreign military personnel in the conditions of a military university

Zamashchikova L.V.

Ulyanovsk State University

The article is devoted to the peculiarities of speech adaptation of foreign military personnel in the conditions of a military higher educational institution; the object of study is the process of formation of communicative competence of cadets who came from foreign countries, developing their speech skills and abilities for communication in educational, professional and social-everyday spheres. The paper considers the process of adapting foreign students to study at a Russian aviation university, aimed at developing interest in the Russian language, enriching their vocabulary, and further mastering the skills of professional speech communication.

Keywords: speech adaptation, foreign military personnel, communicative competence, military aviation university, speech skills, vocational speech communications.

References

1. Bim-Bad B.M. Pedagogical Encyclopedic Dictionary. - M., 2002.S. 11-12.
2. Vyatutnev M.N. Methodology Materials of the III Congress MAPRYAL. The communicative orientation of teaching the Russian language in foreign schools. Collection of reports "Scientific basis n practice of teaching the Russian language and literature" M., 1976.
3. Gorlushkina NN Pedagogical software. - St. Petersburg, 2002.S. 135.
4. Passov E.I. The basics of communicative teaching methods of foreign language communication. - M.: Rus.yaz. - 1989. -- 276 p.
5. Savin I.G. About some issues of legal regulation of training of foreign citizens in educational institutions of higher professional education of the Ministry of Defense of the Russian Federation // Law and education. 2008. No8. S. 36-38.
6. Chernik B.P. Effective participation in educational exhibitions. - Novosibirsk, 2001.S. 126.
7. Chukhlebova I.A. Teaching foreign military personnel the scientific style of Russian language speech. [Library of abstracts and dissertations on pedagogy]. - <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-obuchenie-inostrannyh-voennosluzhaschih-nauchnomu-stilyurechi-russkogo-yazyka#ixzz5tltrDOHN>.

Реализация модели многоуровневой диагностики сформированности профессиональных компетенций в системе медицинского образования

Кудашкина Оксана Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, Кафедра педагогики и психологии, ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет, viok@iist.ru

Амиров Артур Фердсович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет, amirov.af@yandex.ru

Липатова Елена Ефратовна

кандидат медицинских наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет, elena-e-ufa@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования и измерения универсальных (программы ординатуры, и ФГОС ВО 3+), общекультурных, общепрофессиональных, и профессиональных компетенций (ФГОС ВО) в медицинском образовании. Рассматриваются аспекты сложности коммуникации медицинского работника и пациента. Представлена модель многоуровневой диагностики сформированности профессиональных компетенций в системе медицинского образования, на примере коммуникативного навыка как инструмента клинического общения. В указанной модели представлены мониторинг коммуникативного навыка; технологическая карта эксперимента, включающая цель, этапы, основные задачи и содержание, методы исследования и другие формы работы; комплект многоуровневых оценочных средств для диагностики сформированности компетенций и коммуникативного навыка, как инструмента клинического общения. Также предложена анкета для самооценки компетенций (коммуникативного навыка, как инструмента клинического общения), анкета для составления индивидуальной траектории развития (заключительная); приведены критерии сформированности коммуникативного навыка при защите проекта для оценивания экспертом и для самооценки.

Ключевые слова: медицинское образование, компетенции, коммуникативный навык как инструмент клинического общения.

На современном этапе модернизации медицинского образования и педагогике в целом, актуальными являются проблемы формирования и измерения универсальных (программы ординатуры, и ФГОС ВО 3+), общекультурных, общепрофессиональных, и профессиональных компетенций (ФГОС ВО). В деятельности специалиста системы здравоохранения существенное место занимают межличностные контакты и несомненным является тот факт, что качество медицинской помощи в той или иной степени зависит от его профессионального общения с больным, родственниками пациента, коллегами и персоналом лечебно-профилактического учреждения. Высокая частота межличностной коммуникации и её прямая связь с качеством медицинской помощи, предъявляет высокие требования к коммуникативному навыку будущего врача, провизора, специалиста в области медико-профилактического дела [4].

Следует отметить, что необходимым предварительным условием для медицинского вмешательства является информированное добровольное согласие гражданина. Информированное добровольное согласие подразумевает обязательный коммуникативный процесс, направленный на создание терапевтического сотрудничества и обеспечения оптимального уровня приверженности пациента лечению (комплаенс).

Исследование, оценивающее качество проводимого информированного согласия выявило, что 85% врачей отмечали сложности в проведении информированного согласия, направленного на терапевтическое сотрудничество и 95% респондентов испытывали затруднения при необходимости сообщать пациенту об incurable патологии (анкетировано 400 врачей). Для уточнения содержания и количества вопросов анкеты проведено пилотажное исследование с объемом выборки 200 врачей (2007 г.) [1].

Анализ результатов поискового эксперимента показал, что сложности коммуникации зависят от несформированного «алгоритма действия», по словам практикующих врачей, наибольшую сложность при информировании пациентов они испытывали при первых попытках адаптации информации. Полученные данные были косвенно подтверждены анкетированием пациентов (400 респондентов). Анализ опроса характеризующего качество и доступность информации показал, что информация, которую предлагают врачи, не всегда доступна для понимания.

Необходимость направленности медицинской высшей школы на практикоориентированное образование подчеркивает в докладе «Модернизация медицинского образования в Российской Федера-

ции 2017г.» Т.В. Семёнова, директор Департамента медицинского образования и кадровой политики в здравоохранении. В частности, для устранения причин отсутствия и/или не достаточности сформированности компетенций у обучающихся предлагается усиление практикоориентированности в обучении и внедрение новых технологий [5].

Проведенное исследование и анализ результатов анкеты сайта Минздрава, интервьюирование и опрос по аналогичной анкете на контактных занятиях по программам повышения квалификации и первичной переподготовки врачей и специалистов организации здравоохранения, профессорско-преподавательского состава БГМУ и ИДПО (констатирующий эксперимент) легло в основу формирующего эксперимента по многоуровневой диагностике сформированности профессиональных компетенций в системе медицинского образования. Формирующий эксперимент проводился на контактных занятиях у обучающихся на кафедре педагогики и психологии БГМУ (см. таб. 9) по программам ФГОС ВО 31.05.01. Лечебное дело (специалитет); 31.05.02 Педиатрия (специалитет); 31.05.03 Стоматология (специалитет), программы ординатуры (всего 69 специальностей).

Модель опытно-экспериментальная работы по многоуровневой диагностике сформированности профессиональных компетенций в системе медицинского образования схематично представлена на рисунке 1 и включала в себя:

- констатирующий эксперимент: эксперименты на контактных занятиях у врачей, руководителей лечебно-профилактических учреждений, и профессорско-преподавательского состава БГМУ и ИДПО; эксперимент на дисциплине Педагогика при обучении ординаторов;

- формирующий эксперимент: на дисциплине «Биоэтика»; на элективной дисциплине «Коммуникативное мастерство медицинского работника»; на дисциплине «Педагогика при обучении ординаторов»; при проведении пилотного проекта аккредитации ОСКЭ (объективный структурированный клинический экзамен) «Коммуникативный навык».

Построение элективного курса «Коммуникативное мастерство медицинского работника» основано преимущественно на активных методах групповой работы, применялись методы стимулирования и мотивации учения, деловые игры; упражнения, развивающие коммуникативную компетентность (развитие рефлексии, эмпатии, наблюдательности, умения слушать и проч.); решение проблемных ситуаций [3].

Уровень сформированности компетенций исследовался в начале опытно-экспериментальной работы (до формирующего эксперимента) и при завершении эксперимента. Коммуникативный навык, как инструмент клинического общения оценивался при защите обучающимися проекта по разработанному чек-листу. При оценке коммуникативного навыка у выпускника по чек-листу рекомендованному при проведении пилотного проекта ОСКЭ и аккредитации специалистов. Мониторинг коммуникативного навыка представлен в табл. 1.

Таблица 1

Мониторинг коммуникативного навыка входящего в структуру профессиональной компетенции

Факультет	Курс	Дисциплина	Семестр	Мониторинг коммуникативного навыка (диагностика сформированности)
31.05.01. Лечебное дело (специалитет)	I	Психология и педагогика (3к.е.)	II	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
	II	Биоэтика(3к.е.)	III –IV (IV)	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
	II	Коммуникативное мастерство медицинского работника(2к.е.)	III	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
31.05.02 Педиатрия (специалитет)	I	Психология и педагогика (3к.е.)	II	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
	II	Биоэтика(3к.е.)	III	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
	II	Коммуникативное мастерство медицинского работника(2к.е.)	III	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
31.05.03 Стоматология (специалитет)		Психология, педагогика (3к.е.)	II	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
		Биоэтика(3к.е.)	III	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
		Коммуникативное мастерство(3к.е.)	I-II	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
Ординаторы	II	Педагогика	III	Входящий (в начале дисциплины), текущий (на каждом занятии), промежуточный (середина дисциплины), итоговый (завершение дисциплины); Оценка презентации проекта
31.05.01. Лечебное дело (специалитет)	VI	Специальный курс пилотного проекта станции коммуникативный навык аккредитация	XII (C)	Входящий (в начале курса), текущий (на занятии и тренинге), итоговый (завершение курса); Оценка прохождения аккредитации

Разработка модели оценки многоуровневая диагностики сформированности профессиональных компетенций в системе медицинского образования была проведена в три этапа.

Подготовительный этап включал: анализ исходной информации, разработку входящей анкет-

ты для самооценивания и составления траектории индивидуального развития обучающихся; разработку анкеты для экспертной группы (экспертная группа - обучающиеся); разработку чек-листа для педагогической экспертизы: валидированный опросник.

пертная группа - обучающиеся); разработку чек-листа для педагогической экспертизы: валидированный опросник.

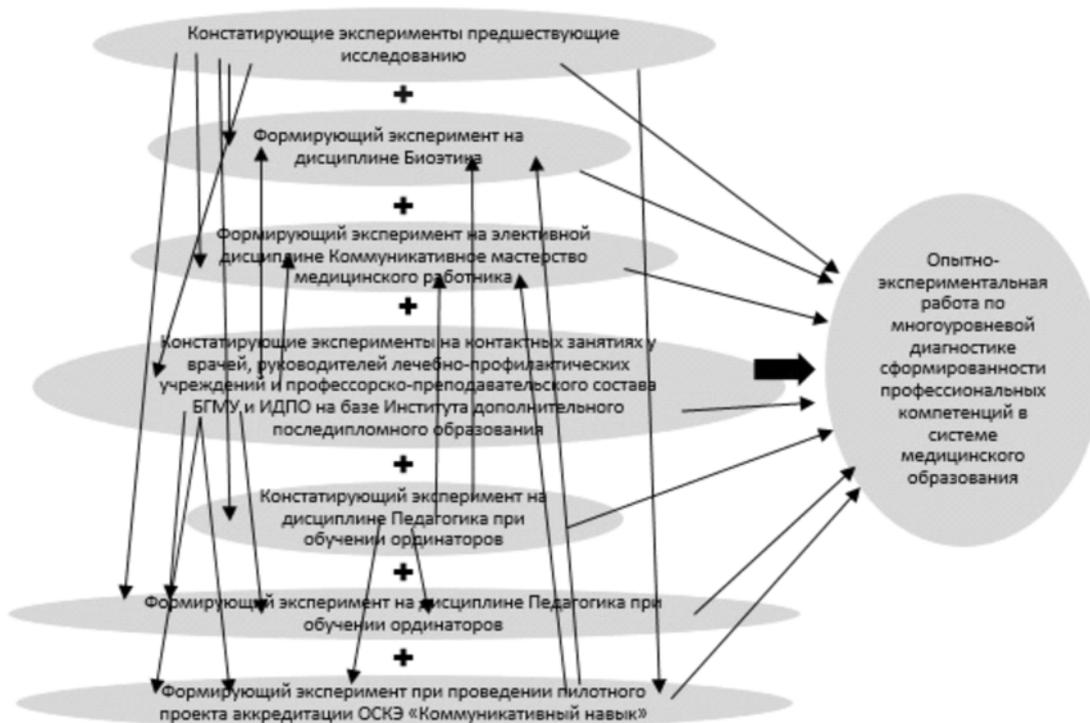


Рис. 1. Модель многоуровневой диагностики сформированности профессиональных компетенций в системе медицинского образования

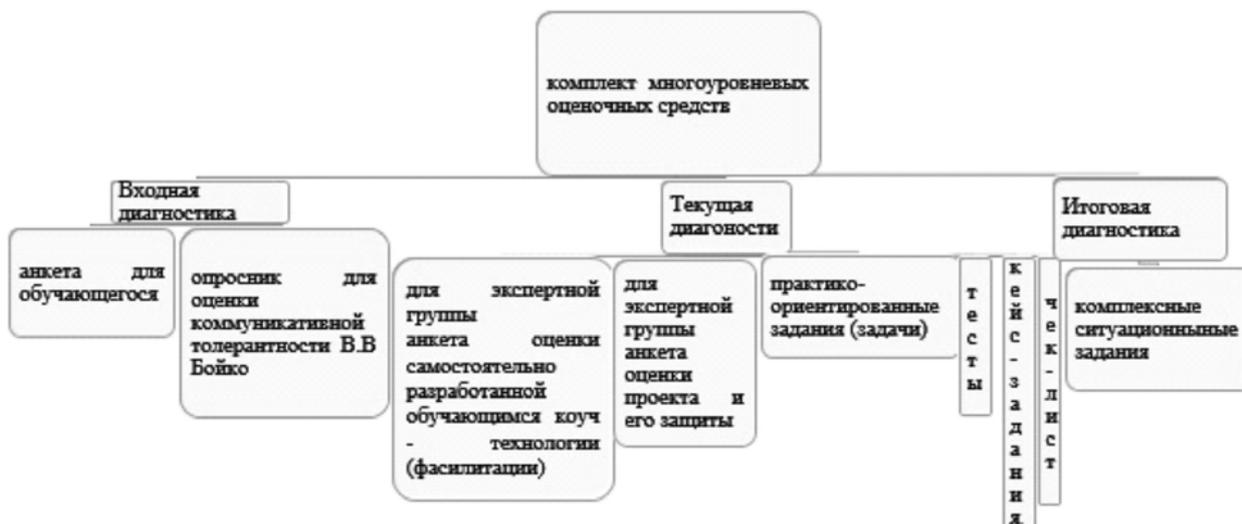


Рис. 2. Структура комплекта многоуровневых оценочных средств для диагностики сформированности компетенций

Второй композиционный этап включал: определение структуры компетенции, ее детализация (уровень сформированности компетенции определялся в начале формирующегося эксперимента самими обучающимися и при помощи опросника коммуникативной толерантности Бойко В.В); формирование комплекта многоуровневых оценочных средств. На данном этапе разрабатывались задания для диагностики уровней сформированности компетенций и выбор критериев оценивания.

Третий оценочный этап включал: оценку качества многоуровневых оценочных средств (по результатам апробации производилась дополнительная корректировка разработанных заданий, и разрабатывались дополнительные варианты заданий для дистанционного тестового контроля); анализ результатов; формулировка выводов и рекомендаций. Разработанная нами модель позволила спроектировать комплект многоуровневых оценочных средств для диагностики сформиро-

ванности компетенций и коммуникативного навыка, как инструмента клинического общения. Структура комплекта приведена на рисунке 2.

В структуре формируемых и оцениваемых компетенций мы выделили определенный объем знаний, умений, теоретических и практических навыков. Опытнo-экспериментальная работа включала в себя проведение формирующего эксперимента на четырех дисциплинах разных факультетах БГМУ, но ядром эксперимента были две дисциплины «Педагогика», «Биоэтика».

Формирование толерантности рассматривается в общекультурной компетенции ОК-8 - обучающийся освоивший ФГОС ВО должен обладать готовностью к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. На наш взгляд, коммуникативная толерантность является ведущей составляющей профессионального общения врача и/или медицинского работника. Коммуникативный навык, как инструмент клинического общения включает в себя фасилитацию больного и активное слушание, диагностика данных параметров прослеживается в используемом нами опроснике В.В. Бойко. Дополнительным преимуществом опросника является возможность измерить компоненты коммуникативной толерантности и при выявлении паттернов выходящих за пределы рекомендованных норм заложить их корректировку в индивидуальной траектории развития обучающегося. Таким образом, опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко позволяет:

1) обучающемуся оценить общий уровень и составляющие коммуникативной толерантности и в случае необходимости откорректировать паттерн поведения,

2) преподавателю акцентировать на контактных занятиях основополагающие нормативно-организационные документы, регламентирующие профессиональную деятельность врача, моральные и правовые нормы и стандарты деятельности врача рекомендованные международными и Российскими медицинскими сообществами, ассоциациями ВОЗ, ВМА, правозащитными организациями (Лига защиты пациентов международного и Российского уровня и др.).

Применяемый нами опросник составлен академиком международной Балтийской педагогической академии, член-корр. Петровской академии наук и искусств, д. псих. н., профессором, зав.кафедрой психологии и медицинской деонтологии Санкт-Петербургской медицинской академии В.В. Бойко, апробирован на базе лечебно-профилактического учреждения, имеет средней показатель (врачи, медицинские сестры) [2].

Диагностика оценивания компетенций и коммуникативного навыка, как инструмента клинического общения включала в себя анкеты, которые обучающиеся заполняли на первом контактном и итоговом занятии. Анкеты представлены в таблицах 2,3.

Вопросы № 7, 8 раскрывались в карте индивидуальной траектории обучения и по возможности реализовывались на самостоятельных и контактных занятиях. Критерии сформированности ком-

муникативного навыка при защите проекта для группы экспертов и для самооценки выступающим представлены в таблицах 4,5.

Таблица 2
Анкета для самооценки компетенций (коммуникативного навыка, как инструмента клинического общения)

Обучающийся	Опыт работы	Специальность	Пол
	Должность		Возраст
1. Модель активного слушания (Калгари – Кембриджская)	А Я не имею представления о модели активного слушания	Б Я имею частичное представление о модели активного слушания	В Я имею достаточное представление о модели активного слушания
2. Я считаю, что коммуникативный навык на приеме врача (при сборе жалоб и анамнеза)	А Является обязательным для врача	Б Является не обязательным для врача	
3. Знания для успешной коммуникации с пациентом	А Недостаточно. Мне необходимо дополнительное обучение (тренинг, лекция)	Б Достаточно. Мне не нужны дополнительные занятия	В Знаний достаточно, но дополнительная подготовка (тренинг, лекция) необходима/желательна
4. Знания по регуляции собственного эмоционального состояния (врача)	А Мне необходимы знания для навыка регуляции собственного эмоционального состояния	Б Достаточно. Мне не нужны дополнительные занятия	В Знаний достаточно, но дополнительная подготовка (тренинг, лекция) необходима/желательна
5. Знания по регуляции эмоционального состояния пациента	А Мне необходимы знания для регуляции эмоционального состояния пациента	Б Достаточно. Мне не нужны дополнительные занятия	В Знаний достаточно, но дополнительная подготовка (тренинг, лекция) необходима/желательна

Таблица 3
Анкета для составления индивидуальной траектории развития (заключительная)

6. Занятие	А было полезным	Б было бесполезным
7. Я хочу ...		
8. Мне нужно ...		

Таблица 4
Критерии сформированности коммуникативного навыка при защите проекта (эксперт)

№	показатель	отсутствие	средний уровень	хороший уровень	отличный уровень	итого
		0	1	2	3	
1	S Specific (Конкретность)					
2	M Measurable (Измеримость/Доказанность)					
3	A Attainable (Достижимость) решена поставленная цель					
4	R Relevant (Актуальность)					
5	T Time-bound (Ограниченность во времени/Краткость)					
6	Доступность информации					
7	При защите проекта зрительный контакт					
8	При ответе на вопрос зрительный контакт					
9	Фасилитация					
	ИТОГО максимальная 27					

Оценивание аккредитуемого на дополнительной станции ОСКЭ (объективный структурирован-

ный клинический экзамен) «Сбор жалоб и анамнеза на первичном амбулаторном приеме врача» происходило экспертом по видео-аудио трансляции с соблюдением всех требований аккредитации специалиста. Экспертом заполнялся чек-лист Критерии диагностики сформированности коммуникативного навыка, как инструмента клинического общения, коммуникативной толерантности, коммуникативных способностей и знаний представлены в таблице 6.

Таблица 5
Критерии сформированности коммуникативного навыка при защите проекта (самооценка)

№	показатель	отсут-	сред-	хоро-	отлич-	ито-
		ствие	ний	ший	ный	
		0	1	2	3	го
1	S Specific (Конкретность)					
2	M Measurable (Измеримость/Доказанность)					
3	A Attainable (Достижимость) решена поставленная цель					
4	R Relevant (Актуальность)					
5	T Time-bound (Ограниченность во времени/Краткость)					
6	Доступность информации					
7	При защите проекта зрительный контакт					
8	При ответе на вопрос зрительный контакт					
9	Фасилитация					
	ИТОГО максимальная 27					

Таблица 6
Критерии диагностики сформированности компетенций

Критерии	Показатель	Диагностическая методика
1	2	3
Коммуникативный навык	Правила профессионального общения – фасилитация, активное слушание. Решение клинической задачи	Тренинг с симулированным пациентом. Дебрифинг. Чек-лист
Коммуникативная толерантность	Характеристика переносимости неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию (принятия пациента, психологически сложного пациента)	Опросник В.В. Бойко по коммуникативной толерантности
Коммуникативные способности	Уравновешенность, уверенность в процессе общения, готовность к общению, к сотрудничеству	Защита проекта и его оценивание
Коммуникативные знания (когнитивная)	Согласно рабочей программе изучаемой дисциплины	Тесты, практико-ориентированные задания (задачи) кейс-задачи.

Проведя исследование, мы пришли к следующим выводам: степень сформированности коммуникативного навыка, как инструмента клинического общения пропорциональна уровню развития профессиональных компетенций; многоуровневая диагностика сформированности профессиональных компетенций в системе медицинского образования отражает степень готовности специалиста к профессиональной деятельности; многоуровневая

диагностика формирования компетенций в системе медицинского образования, обеспечивает целенаправленность, непрерывность, развития и перспективную востребованность формируемых компетенций.

Литература

1.Амиров А.Ф., Липатова Е. Е. Краснов А.Н., Моисеева О.Н., Краснова Т.С. Отдаленная эффективность когнитивно-коммуникативного подхода при его применении в образовательном процессе в медицинском университете / Вестник Санкт-Петербургской государственной медицинской академии им. И.И.Мечникова – 2008. – № 2. – С.251-253.

2.Бойко В.В. Психология и менеджмент в стоматологии. Том 8. Бизнес-мышление. Развивающаяся клиника. – СПб., 2015. - 408с.

3. Кудашкина О.В., Амиров, А.Ф. Конструирование содержания элективных курсов с целью формирования и развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы // Монография. - Уфа, 2008. – 182 с.

4. Кудашкина О.В., Липатова Е.Е. К проблеме психолого-педагогической подготовки студентов медицинского вуза // Международная научно-практическая конференция. Современные проблемы развития фундаментальных и прикладных наук. – Прага, 2016. – С. 123-127.

5.Семёнова Т. В. Модернизация медицинского образования в Российской Федерации // Департамент медицинского образования и кадровой политики в здравоохранении. Москва. 2017. [Электронный ресурс] / Режим доступа: D:/semenovtv_rosmedobr - 2017- (Дата обращения: 1.10.2018).

Implementation of the model of multilevel diagnostics of professional competence formation in the system of medical education

Kudashkina O.V., Amirov A.F., Lipatova E.E.

Bashkir state medical University of the Ministry of health of Russia
The article deals with the problem of formation and measurement of universal (residency programs, and GEF HE 3+), General cultural, General professional, and professional competencies (GEF HE) in medical education. Aspects of the complexity of communication between a medical worker and a patient are considered. The model of multilevel diagnostics of formation of professional competences in the system of medical education is presented on the example of communicative skill as a tool of clinical communication. This model presents the monitoring of communication skills; technological map of the experiment, including the purpose, stages, main objectives and content, research methods and other forms of work; a set of multi-level evaluation tools for the diagnosis of the formation of competencies and communication skills as a tool of clinical communication. Also the questionnaire for self-assessment of competences (communicative skill as a tool of clinical communication), the questionnaire for drawing up an individual trajectory of development (final is offered); the criteria of formation of communicative skills in the protection of the project for evaluation by the expert and for self-assessment are given.

Key words: medical education, competences, communicative skill as a tool of clinical communication.

References

1.Amirov A.F., Lipatova E.E. Krasnov A.N., Moiseeva O.N., Krasnova T.S. The remote effectiveness of the cognitive-communicative approach in its application in the educational process at the medical university / Bulletin of the St. Petersburg

- State Medical Academy. I.I. Mechnikova - 2008. - No. 2. - S.251-253.
2. Boyko V.V. Psychology and management in dentistry. Volume 8. Business thinking. Developing clinic. - SPb., 2015. -- 408s.
 3. Kudashkina O. V., Amirov, A. F. The construction of the content of elective courses in order to form and develop the communicative competence of high school students // Monograph. - Ufa, 2008. -- 182 p.
 4. Kudashkina OV, Lipatova E.E. To the problem of psychological and pedagogical training of students of a medical university // International Scientific and Practical Conference. Modern problems of the development of fundamental and applied sciences. - Prague, 2016. -- S. 123-127.
 5. Semenova T. V. Modernization of medical education in the Russian Federation // Department of Medical Education and Personnel Policy in Health Care. Moscow. 2017. [Electronic resource] / Access mode: D: / semenovatyv_rosmedobr - 2017- (Date of access: 1.10.2018).

Проблемы профилактики профессиональных деформаций у сотрудников полиции

Лукашева Наталия Юрьевна,
аспирант, Педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет, natik_72@bk.ru

Статья посвящена профилактике профессиональных деформаций у сотрудников полиции с целью снижения численности психологических девиаций, их появления и развития. Особое внимание в статье уделяется проблеме социального обеспечения сотрудников полиции, проводится сравнение в решении данной проблемы в России и Германии. Делается вывод о том, что решение проблем социального обеспечения полицейских позволило бы значительно сократить число случаев профессиональной деформации.

Ключевые слова: профессиональная деформация, социальное обеспечение, психологическая готовность, профессиональный набор, профилактика.

В России проблемы профилактики профессиональных деформаций у сотрудников полиции являются особо острыми не только с государственной, но и социально-правовой точки зрения. Данное обстоятельство обусловлено тем, что случаи совершения преступлений среди сотрудников полиции на территории Российской Федерации стали очень распространенными [1, с. 18].

Стоит сказать о том, что профессиональные деформации не являются явлением, свойственным исключительно деятельности полиции. Так, деформация потенциально может существовать в любой профессиональной области. Как справедливо отмечают некоторые ученые, профессиональные деформации чаще всего встречаются в тех профессиональных сферах, где профессия непосредственно касается регулярного общения с людьми [1, с. 18]. Сотрудники полиции, будучи представителями профессии вида «человек-человек», подвергаются процессам деформации особо интенсивно.

Профессиональные деформации сотрудников полиции являются искажением профессиональных навыков и личности сотрудников, приобретение ими антисоциальных характеристик, которые формируются вследствие отрицательных свойств содержания, управления и обстоятельств реализации профессиональной деятельности [2, с. 78].

Профилактику профессиональных деформаций у сотрудников полиции следует рассматривать в качестве системы превентивных мероприятий, главной целью реализации которых выступает снижение численности психологических девиаций у сотрудников полиции, а также минимизация вероятностных условий их появления и развития. Такого рода мероприятия могут быть как психологическими, так и непсихологическими.

В качестве одного из таких важнейших мероприятий необходимо рассматривать использование специальных критериев профессионального набора граждан, которые пригодны для того, чтобы работать в полиции, поскольку профессиональная пригодность выступает существенной гарантией профессионального качества и эффективности работы конкретного сотрудника полиции.

По нашему мнению, использование критериев профессионального набора как профилактики профессиональных деформаций в России успешным не является. Так, потенциальных курсантов образовательных учреждений, входящих в систе-

му МВД, обыкновенно на психологическую готовность к несению службы в полиции проверяют с помощью простых психологических тестов [3, с. 112].

Полагаем, что указанный подход является несколько поверхностным, поскольку он не дает стопроцентного качественного профессионального отбора будущих сотрудников полиции, профессиональная деформация которых предполагается с крайне низкой степенью вероятности развития. Более того, никто не может дать гарантию того, что абитуриент образовательного учреждения МВД будет честно отвечать на поставленные перед ним в тесте вопросы.

Думается, что более глубоко проверить наличие или отсутствие проблемы психологической стрессоустойчивости, умения контролировать свое поведение в напряженных условиях с эмоциональной точки зрения, возможности развития положительных волевых качеств личности можно только в «живом» общении с психологом. Например, можно уже после прохождения вступительных испытаний обязать абитуриентов посетить занятия с психологом, который по их завершении будет делать вывод о профессиональной пригодности с позиции психологии.

Причиной развития у определенных сотрудников полиции профессиональных деформаций некоторые правоведы называют перманентное общение с гражданами антисоциального поведения (правонарушителями, преступниками) [4, с. 175].

Действительно такие граждане несут в себе негативные социальные установки, извращенные нравственные принципы, пропагандируют низкую степень моральной ответственности. Данные обстоятельства, бесспорно, не могут не воздействовать на личностные особенности сотрудника полиции. Поэтому в данном случае особое значение приобретает выработка психологической устойчивости к возможным профессиональным деформациям.

В данной ситуации наименее подверженными профессиональным деформациям являются те полицейские, у которых наличествует сильный психологический иммунитет против негативного воздействия со стороны делинквентов. Если же полицейский не отвечает данной характеристике, то вследствие постоянного контакта с антисоциальными элементами с большой долей вероятности может развиться нравственно-ценностная деформация его личностных качеств.

Возникновению вышеупомянутых обстоятельств способствуют не только пробелы в правосознании и отсутствии необходимого профессионального опыта сотрудника полиции, но и негативная направленность его личностных качеств. О существовании такой направленности могут свидетельствовать самые разные факторы: 1) употребление в диалоге с людьми обценной лексики; 2) уничижительное отношение к правонарушителям; 3) развитие психологической переоценки возможностей использования силы; 5) честолюбие; 6) разного рода эмоциональные переживания,

которые компенсируются посредством реализации неадекватных реакций на стрессовую ситуацию [5, с. 123].

В системе органов полиции развитых зарубежных стран в последнее время наблюдается масштабное реформирование, которое затрагивает вопросы содержания и профессиональных ориентиров в работе полиции [5, с. 124].

Изменения регулирования полицейской деятельности, прежде всего, направлены на переход с государственно ориентированных приоритетов на социально ориентированные. Иначе говоря, в системе ценностей зарубежной полиции государство сменяет человек (в широком смысле этого слова). Причинами данного реформирования является отсутствие продуктивности осуществления полицейской службы, базирующейся исключительно на авторитарном управлении.

В Германии, например, в органах полиции для успешной реализации профилактик профессиональной деформации активно развиваются служба духовников и психологическая служба [6, с. 37]. При этом психологическая помощь оказывается не только указанными структурными подразделениями, но и непосредственно обществом. Так, в органах полиции Германии довольно часто встречаются представители общественности, которые на безвозмездной основе занимаются психологическими проблемами полицейских: 1) проблемами самых разных зависимостей (алкогольной, наркотической и др.); 2) проблемами адаптации к полицейской работе лиц, недавно ставших полицейскими [6, с. 37].

Например, упомянутая служба духовников существует для выполнения сразу нескольких профилактик профессиональных деформаций сотрудников полиции: а) ведение учебных дисциплин по профессиональной этике сотрудников полиции; 2) оказание оперативной психологической помощи полицейским, попавшим в кризисные ситуации (например, конфликты в семье, на работе, смерть близкого человека и др.); 3) проведение церковных служб [7, с. 48].

В Российской Федерации в органах полиции продуктивной и эффективной психологической помощи нет, поскольку, как правило, в органах полиции работает только один штатный психолог [6, с. 38]. Очевидно, что один психолог, даже максимально приложив все свои усилия, не способен реализовывать психологические профилактики профессиональных деформаций сотрудников полиции комплексно.

Думается, что для воспрепятствования развитию профессиональных деформаций у сотрудников полиции в результате постоянного общения с делинквентами в органах полиции Российской Федерации должна функционировать мощная психологическая служба или штат психологов, как это имеет место в Германии. Полагаем, что на сегодняшний день назрела потребность во внедрении в органы полиции полноценного штата психологов (т.е. введении целой системы оказания психологической помощи), главными задачами которой ста-

ли бы: 1) повседневные консультации и оказание психологической помощи полицейским, оказавшимся в сложных психологических ситуациях; 2) постоянное наблюдение за сотрудниками полиции, в том числе их общением с гражданами; 3) периодическое проведение с руководством полиции занятий по психологически грамотному управлению сотрудниками; 4) участие в рассмотрении жалоб граждан на действия полицейских и при необходимости последующая выработка рекомендаций полицейским для предупреждения новых жалоб; 5) индивидуальная и групповая работа с полицейскими с целью максимального развития их стрессоустойчивости и выявления профессиональных деформаций.

Особо пристальное внимание, помимо качественной психологической подготовки сотрудников полиции, в Германии уделяется проблемам социального обеспечения сотрудников полиции, которое, бесспорно, является одной из значимых непсихологических профилактик профессиональной деформации полицейских [8, с. 132].

Вспомним, что социальное обеспечение сотрудников полиции предполагает закрепление высокого уровня их социальной защиты в виде предоставления им специальных социально-правовых гарантий: 1) обязательное страхование; 2) оказание качественных медицинских услуг; 3) благоприятные условия несения службы и реализации отдыха.

Нельзя сказать, что в Российской Федерации для сотрудников полиции действует неразвита система социального обеспечения, поскольку на сегодняшний день в России полицейские имеют гораздо больше социально-обеспечительных гарантий, чем рядовые российские граждане (например, обязательное социальное страхование, получение мест в садах и школах для детей полицейских в первоочередном порядке и др.). Однако нужно иметь в виду, что и здесь есть определенные проблемы. Например, сегодня в Российской Федерации существует проблема жилищного обеспечения сотрудников правоохранительных органов, в том числе органов полиции [8, с. 133].

Считаем, что решение всех проблем в рамках социального обеспечения как непсихологической профилактики профессиональных деформаций сотрудников полиции позволило бы значительно сократить численность случаев профессиональных деформаций полицейских.

На основании изложенного мы можем сделать следующие выводы:

1. Профилактика профессиональных деформаций у сотрудников полиции – это система превентивных мероприятий, главной целью реализации которых выступает снижение численности психологических девиаций у сотрудников полиции, а также минимизация вероятностных условий их появления и развития.

2. Проблема профилактики профессиональных деформаций у сотрудников полиции в России на сегодняшний день являются: 1) поверхностное изу-

чение личности абитуриентов образовательных организаций МВД для определения их психологической готовности к работе в полиции; 2) недостаточное количество психологов в органах полиции и, как следствие, отсутствие систематических психологических профилактик профессиональных деформаций у сотрудников полиции; 3) несовершенство социального обеспечения сотрудников полиции (например, проблемы с жилищным обеспечением).

3. Для решения проблем профилактики профессиональных деформаций у сотрудников полиции в России необходимо: 1) установить обязанность абитуриентов образовательных учреждений МВД после прохождения вступительных испытаний посетить занятия с психологом, который по их завершении будет делать вывод об их профессиональной пригодности с позиции психологии; 2) внедрить в органы полиции полноценный штат психологов, главными задачами которого стали бы: а) повседневные консультации и оказание психологической помощи полицейским, оказавшимся в сложных психологических ситуациях; б) постоянное наблюдение за сотрудниками полиции, в том числе их общением с гражданами; в) периодическое проведение с руководством полиции занятий по психологически грамотному управлению сотрудниками и др.; 3) решить все существующие в России проблемы социального обеспечения сотрудников полиции, в том числе оперативного обеспечения их служебным жильем.

Литература

1. Плаксина, Т.А. Конституционный принцип равенства и совершение умышленного преступления сотрудником органа внутренних дел как обстоятельство, отягчающее наказание: теоретические и практические аспекты соотношения / Т.А. Плаксина, А.Е. Баньковский // Вестник Омской юридической академии. - 2017. - № 2. - С. 16-23.

2. Уварова, М.Ю. Исследование профессиональной деформации сотрудников ОВД (на примере отделов полиции МУ МВД России «Иркутское») / М.Ю. Уварова, Е.А. Кедярова, Е.Г. Паткина // Известия Иркутского государственного университета. - Серия: Психология. - 2017. - Т. 20. - С. 77-90.

3. Кравцова, Л.В. Психологические особенности профилактики незаконного оборота наркотиков с курсантами/слушателями образовательных учреждений системы МВД России / Л.В. Кравцова // Вестник Института мировых цивилизаций. - 2016. - № 12. - С. 111-117.

4. Гайнуллина, А.В. Психологические проблемы профилактики профессиональной деформации сотрудников полиции / А.В. Гайнуллина // Актуальные проблемы права и государства в XXI веке. - 2019. - № 1. - С. 174-178.

5. Исаева, И.С. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности сотрудника полиции / И.С. Исаева, Е.В. Назарова // Современные гуманитарные исследования. - 2014. - № 3 (58). - С. 122-124.

6. Литвинова, Г.А. Социально-психологическое обеспечение деятельности полиции Баварии

(Германия) / Г.А. Литвинова // Юридическая психология. - 2010. - № 3. - С. 35-40.

7. Потапова, И.А. Условия предупреждения профессиональной деформации сотрудников полиции / И.А. Потапова, В.В. Трофимов // Экология России: на пути к инновациям. - 2016. - № 13. - С. 46-49.

8. Сизов, В.Е. Основные проблемы формирования профессионального правосознания сотрудников полиции на современном этапе / В.Е. Сизов, В.Г. Жуков // Вестник Воронежского института МВД России. - 2019. - № 1. - С. 130-135.

The problem of prevention of professional deformation of the police officers

Lukasheva N.Yu.

Pacific State University

The article is devoted to the prevention of professional deformation of the police officers in order to reduce the number of psychological deviations, their appearance and development. Particular attention is paid to the problem of social security of police officers; a comparison is made in solving this problem in Russia and Germany. It is concluded that solving the problems of social security of police officers would significantly reduce the number of cases of professional deformation.

Key words: professional deformation, social security, psychological readiness, professional recruitment, prevention.

References

1. Plaksina, T.A. The constitutional principle of equality and the commission of an intentional crime by an employee of the internal affairs body as a circumstance aggravating punishment: theoretical and practical aspects of correlation / T.A. Plaksina, A.E. Bankovsky // Bulletin of the Omsk Law Academy. - 2017. - No. 2. - S. 16-23.
2. Uvarova, M.Yu. The study of professional deformation of police officers (for example, police departments of the MU of the Ministry of Internal Affairs of Russia "Irkutsk") / M.Yu. Uvarova, E.A. Kedyarova, E.G. Patkina // Bulletin of the Irkutsk State University. - Series: Psychology. - 2017. - T. 20. - S. 77-90.
3. Kravtsova, L.V. Psychological features of the prevention of drug trafficking with cadets / students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia / L.V. Kravtsova // Bulletin of the Institute of World Civilizations. - 2016. - No. 12. - S. 111-117.
4. Gainullina, A.V. Psychological problems of the prevention of professional deformation of police officers / A.V. Gainullina // Actual problems of law and state in the XXI century. - 2019. - No. 1. - S. 174-178.
5. Isaev, I.S. Psychological prevention of professional deformation of the personality of a police officer / I.S. Isaeva E.V. Nazarova // Modern humanitarian studies. - 2014. - No. 3 (58). - S. 122-124.
6. Litvinova, G.A. Socio-psychological support for the activities of the police in Bavaria (Germany) / G.A. Litvinova // Legal Psychology. - 2010. - No. 3. - S. 35-40.
7. Potapova, I.A. Conditions for preventing professional deformation of police officers / I.A. Potapova, V.V. Trofimov // Ecology of Russia: on the way to innovation. - 2016. - No. 13. - S. 46-49.
8. Sizov, V.E. The main problems of the formation of professional legal awareness of police officers at the present stage / V.E. Sizov, V.G. Zhukov // Bulletin of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. - 2019. -- No. 1. - S. 130-135.

Реконструктивный анализ процесса изучения иностранного языка в неязыковом вузе

Мозгачева Анна Станиславовна, старший преподаватель иностранного языка (английского), кафедра иностранных языков, Государственный Университет Управления, mozga4ewa@yandex.ru

Данное исследование предполагает необходимость характеристики понятия «иностраный язык» и «процесса его изучения» путём применения «реконструктивного анализа» образовательных факторов и процессов, присущих современному языковому образованию в высшей школе. Реконструктивный анализ, занимая существенное место в теории педагогики, является обязательным инструментом интенсификации изучения иностранного языка в условиях постоянного обновления образовательных стандартов для Высшей школы.

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, реконструктивный анализ, технические средства обучения, учебный процесс

Введение. Любой процесс, который удаётся наблюдать сегодня, следует анализировать и оценивать, начиная с его предпосылок. Образовательная сфера и педагогические процессы, которые в ней происходят, не являются тому исключением. Наиболее точной характеристикой современных педагогических процессов и существующих образовательных принципов является высказывание Феликса Кривина [3, с. 5]: «Новое – это хорошо забытое старое, но иногда старое возвращается так скоро, что о нем даже не успеваешь забыть» [3, с. 5].

Данное высказывание обладает собственной историей. Речь идёт об изречениях, в которых заключён идентичный смысл, но исторически они были произнесены разными людьми, представителями разных культур и, конечно же, в разное время. В качестве примера и руководствуясь принципами исторической периодизации, приведём высказывание римского драматурга и Публия Теренция Афры (185 г. до н.э. – 159 г. до н.э.): «Нет ничего сказанного, что не было бы сказано раньше» [1, с. 20].

Во времена Старой Англии подобные слова были произнесены английским поэтом Джеффри Чосером (1340 – 1400 г.г.): «Нет того нового обычая, который не был бы старым» [7, с. 436].

Наиболее лаконично данная мысль была сформулирована многим позднее французским литератором Жаком Пеше (1758 – 1830 г.г.) и звучит она ровно так, как мы её знаем и контекстуально используем: «Новое – это хорошо забытое старое» [4, с. 74].

На примере истории данного высказывания можно оценить роль предпосылок в любом процессе и явлении, которое возникает в определённое историческое время, развивается и существует на протяжении многих тысячелетий и чьи характерные черты можно найти и отследить, несмотря на то, что в рамках каждой новой эпохи им свойственно изменяться вместе с ней. Именно, данного рода действия характерны для реконструктивного анализа и в случае данного исследования он будет происходить в рамках процесса изучения иностранного языка.

Цель статьи: необходимо выявить и проанализировать «константные» компоненты процесса

изучения иностранного языка в неязыковом вузе, несмотря на постоянное обновление Федеральных государственных стандартов для высшего образования (ФГОС ВО).

Изложение основного материала исследования. Анализ любого процесса требует первичного выявления ключевых составляющих самого процесса, обозначения его специфики в рамках выбранного поля, а также грамотный выбор самого аналитического процесса, который позволит в полной мере справиться с поставленными задачами исследования и достичь обозначенной цели.

В рамках данного исследования необходимо дать определение тому, что принято называть «иностранным языком», охарактеризовать «процесс изучения иностранного языка», а также аргументировать выбор «реконструктивного анализа», который, на наш взгляд, является наиболее подходящим для осуществления данного исследовательской работы.

Итак, согласно определению, данному в Словаре социолингвистических терминов [8] «иностраный язык» – это «язык, народ-носитель, которого проживает за пределами данного государственного образования» и этот «иностраный язык не является родным для абсолютного большинства проживающих в данном государственном образовании людей» [8].

Таким образом, получается, что «иностраный язык» зачастую является альтернативным, но отнюдь не обязательным ресурсом, либо средством для установления контакта и организации как устной, так и письменной коммуникации между людьми (на сегодняшний день: как в пространстве «on-line», так и «off-line»).

Изучение иностранного языка представляет собой «процесс овладения иностранным языком», а именно, «умение понимать иностранный язык (аудирование), выражать свои мысли и общаться (говорение), понимать написанное (чтение) и излагать свои мысли на иностранном языке (письменно)» [10, с. 44].

Современная система Российского образования на любом своём этапе (дошкольном, школьном, вузовском) должна соответствовать определённым критериям, которые обозначены согласно закону РФ «Об образовании» как Федеральные государственные стандарты (ФГОС). Анализ дисциплины «Иностранный язык» и процесс её изучения в неязыковом вузе предполагает соответствие ФГОС ВО, которые представляют собой «совокупность обязательных требований к высшему образованию и (или) профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [6].

ФГОС ВО как и федеральные стандарты для предыдущих и последующих образовательных этапов достаточно часто обновляются, то есть проходят через «реконструкцию», но ключевые образовательные компоненты-составляющие остаются неизменными.

В наиболее «общем» смысле реконструкция – это «процесс обновления устаревшего для использования его в новых условиях» [9, с.426]. Данная характеристика понятия «реконструкция» определённо обозначает свою связь с процессом изучения иностранного языка, в частности, в неязыковом вузе.

В условиях обозначенной связи согласно М.В. Кларину «реконструктивный анализ» является «не только предметом теоретического интереса для изучающих развитие педагогики, но и работающим прикладным инструментом для тех, кто движет это развитие в реальной практике обучения» [2, с. 11].

Реконструктивный анализ процесса изучения иностранного языка предполагает и помогает выявить факторы, которые влияют на динамику обновления стандартов ФГОС ВО, которые в свою очередь стимулируют к видоизменению дисциплин, которые входят в «ядро» дисциплин учебного цикла в высшей школе. К таким дисциплинам нельзя не отнести «Иностранный язык», который является обязательным предметом изучения студенческой аудитории как на этапе получения «бакалаврского», так и «магистерского» образования.

В ходе осуществлённого реконструктивного анализа в рамках поля «иностраный язык» в неязыковом вузе были выявлены следующие факторы, которые делают процесс изучения иностранного языка отличным от предыдущих лет и приведших к последним изменениям ФГОС ВО (3++).

Рассмотрим основные из них:

1) «Глобализация» [5] образовательных процессов. Под «глобализацией» принято подразумевать «процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации» [5]. Единые глобальные стандарты распространяются с 2003 года [11] не только на западную систему образования, но и на образование в РФ, в связи с подписанием «Болонской декларации» [11].

2) Внедрение и популяризация дистанционного обучения по дисциплине «Иностранный язык». Данное видоизменение и его закрепление на законодательном уровне первично связано с тенденцией, именуемой «образование вне границ и времени». Любой учащийся может получать языковое образование, используя возможности и инструментов личного кабинета, а также формулируя запросы как в формате «on-line», так и «off-line» преподавателю иностранного языка.

Следует отметить, что как в преподавательской, так и студенческой среде существует достаточно высокий процент выступающих «за» и «против» внедрения данного функционала.

3) Возможность изучения второго иностранного языка в неязыковом вузе. Раньше отличительной чертой профильного лингвистического, либо гуманитарного вуза было изучение второго иностранного языка. На сегодняшний день достаточное знание одного иностранного языка принято считать недостаточным. В этой связи «визитной карточкой» ряда неязыковых вузов всё чаще становится подготовка специалистов со знанием нескольких иностранных языков.

4) Акцент на «внеаудиторные часы» изучения иностранного языка выявила проблему, связанную с разработкой «параллельной» внеаудиторной программы по дисциплине «Иностранный язык» для компенсации недостающих часов и эффективного освоения дисциплины студентом, и преподавания запланированного объёма информации преподавателем.

5) Технологическое оснащение и внедрение «познавательных технологий» в процесс преподавания и изучения иностранного языка. Данный аспект связан тотальной «компьютеризацией» образовательного процесса на всех его этапах. Поскольку эффективное овладение, как функционалом компьютера, так и другими образовательными гаджетами не возможно без достаточного глубокого знания иностранного языка, современные стандарты предполагают прохождение переквалификационных программ преподавателями иностранного языка. В частности, для возможности создания технологической познавательной среды преподавателем, а учащимися глубинного изучения и отработки языковых знаний, навыков и умений с учётом использований современных технологий.

Выводы. Анализ того, что представляет собой реконструктивный анализ, рассмотрение современных тенденций иноязычного образовательного процесса в неязыковом вузе позволяет быстро и эффективно выявить положительные и отрицательные компоненты процесса изучения иностранного языка.

К определённому положительным отнесём:

1) возможность изучения второго иностранного языка;

2) технологическое оснащение и внедрение «познавательных технологий»;

К скорее отрицательным допустимо отнести:

3) глобализацию образовательных процессов;

4) внедрение и популяризацию дистанционного обучения и изучения иностранного языка, а также:

5) практически равное количество часов по дисциплине «Иностранный язык», рассчитанное на самостоятельное изучение студенческой аудиторией.

Заключение. Данное развёрнутое исследование определило и показало значимость первичного анализа понятия «Иностранный язык», «процесс изучения иностранного языка», а также подтвердило разумный выбор в пользу реконструктивного анализа как наиболее подходящего инструмента для выявления и анализа существенных факторов, отличающих процесс изучения иностранного языка в неязыковом вузе от данного процесса в условиях предыдущих поколений Федеральных государственных стандартов. Глубинный поступательный анализ существенных составляющих процесса изучения иностранного языка на отдельных этапах в прогрессии позволит сделать последующий языковой образовательный этап более удобным и совершенным как для учащегося, так и преподавателя иностранного языка (процесс получения, и преподавания знания).

1. Гиленсон Б.А. История античной литературы. Книга 2. Древний Рим. ISBN: 978-5-89349-306-1.– М.: Наука, 2002 г. 384 с. – С.20.

2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения. Монография. – М.: Луч, 2016. 640 с. – С.11.

3. Кривин Ф. Д. «Я угнал машину времени». – Ужгород: Концерн Карпаты, 1992 г. 19 с. – С.5.

4. Ланн Е. Л. Литературная мистификация. М.-Л.: Государственное Издательство, 1930. – 233 с. Изд. стереотип. URSS. 2018. 232 с. ISBN 978-5-397-06043-1. – С.74.

5. Понятие: «Глобализация»// Электронный ресурс. URL: <https://ru.wiki> (дата обращения: 07.08.2019).

6. Пункт 6 Статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

7. Серов В.В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. Файл формата djvu. размером 9,04 МБ. ... М.: Локид-Пресс, 2005. – 852 с. – ISBN 5-320-00323-4. – С.436.

8. Словарь социологических терминов. – М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. 2006. [Электронный ресурс]. URL: <https://sociolinguistics.academic.ru/> (дата обращения: 25.07.2019).

9. Спиркин А.Г. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стер. – М.: Рус. яз, 1984. – 426 с.

10. Стародубцева, О. Г. Типы упражнений для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе [Текст] / О. Г. Стародубцева // Научно-педагогическое обозрение. - 2013. - Вып. 2 (2). - С. 45-48. – С.44.

11. Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system" (PDF). DAAD. 25 May 1998. Archived from the original (PDF) on 14 April 2009. Retrieved 28 April 2010.

Reconstructive analysis of the process of learning a foreign language in a non-linguistic University

Mozgacheva A.S.

State University of Management

This study suggests the need to characterize the concept of «foreign language» and «the process of its study» through the use of «reconstructive analysis» of educational factors and processes inherent in modern language education in the whole system of higher education. Reconstructive analysis, occupying a significant place in the theory of pedagogy, is a mandatory tool for the intensification of foreign language learning in the conditions of constant updating of educational standards for Higher education.

Keywords: educational process, foreign language, non-linguistic university, reconstructive analysis, technical means of training

References

1. Gilenson B.A. The history of ancient literature. Book 2. Ancient Rome. ISBN: 978-5-89349-306-1.– М.: Наука, 2002. 384 s. - S.20.
2. Clarin M. V. Innovative models of learning. Monograph. - М.: Luch, 2016. 640 s. - S.11.
3. Krivin F. D. "I hijacked a time machine." - Uzhhorod: Carpathian Concern, 1992 19 p. - C.5.
4. Lann E. L. Literary mystification. M.-L.: State Publishing House, 1930. - 233 p. Ed. stereotype. URSS 2018. 232 s. ISBN 978-5-397-06043-1. - P.74.

5. Concept: "Globalization" // Electronic resource. URL: <https://ru.wiki> (accessed: 08/07/2019).
6. Clause 6 of Article 2 of the Federal Law of December 29, 2012 N 273-ФЗ "On Education in the Russian Federation".
7. Serov V.V. Encyclopedic Dictionary of winged words and expressions. Djvu file format. 9.04 MB in size. ... M.: Lokid-Press, 2005. -- 852 p. - ISBN 5-320-00323-4. - S. 436.
8. Dictionary of sociological terms. - M.: Russian Academy of Sciences. Institute of Linguistics. Russian Academy of Linguistic Sciences. Executive editor: Doctor of Philological Sciences V.Yu. Mikhailchenko. 2006. [Electronic resource]. URL: <https://sociolinguistics.academic.ru/> (accessed: July 25, 2019).
9. Spirkin A.G. Dictionary foreign words. - 11th ed. - M.: Rus. IDZ, 1984. - 426 p.
10. Starodubtseva, O. G. Types of exercises for the formation of lexical skills of oral speech in a non-linguistic university [Text] / O. G. Starodubtseva // Scientific and pedagogical review. - 2013. - Issue. 2 (2). - S. 45-48. - p. 44.
11. Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system "(PDF). DAAD. 25 May 1998. Archived from the original (PDF) on April 14, 2009. Retrieved April 28, 2010.

Стратегия обучения, ориентированного на результат, как метод повышения мотивации и качества обучения студентов вузов.

Анализ восприятия и практического опыта преподавателей

Сергеев Павел Сергеевич.

PhD, Сьямэньский Университет (Китай), Институт Исследования Высшего Образования, psergeev@outlook.com

В последние годы в международной индустрии Высшего Образования наметился переход от использования традиционных методов обучения к стратегиям преподавания, ориентированным на учащихся и фокусирующимся на результатах обучения. Вместе с тем, концепция образования, ориентированного на результат (ООР), может выглядеть многообещающей на бумаге, но все еще не имеет четко сформулированной доказательной базы, позволяющей утверждать, что ООР оказывает какое-либо положительное влияние на мотивацию и результаты обучения студентов.

Основными целями данного исследования являются: а. сравнить ООР и традиционные стратегии преподавания и б. определить контекст, в котором система ООР может либо негативно повлиять, либо обеспечить преимущества над традиционной системой обучения с точки зрения мотивации и результатов обучения студентов.

На основе интервью с преподавателями и анализа существующих практик было установлено, что эффект ООР на мотивацию студентов и результаты обучения не однороден и зависит от контекста применения стратегии обучения. Так, эффект ООР будет значительно варьироваться в зависимости от области обучения, содержания программы или целей обучения. В большинстве случаев система ООР условно эффективна или не эффективна для преподавания дисциплин, требующих изучения большого объема знаний или проведения глубоких исследований. В тоже время, социальные науки, гуманитарные науки, прикладные естественные науки и междисциплинарные предметы могут выиграть в рассматриваемом ключе от применения ООР. Исследование также показало, что ряд критериев при применении стратегии ООР будет способствовать повышению эффективности и результативности системы. Эти принципы включают планирование ясных и значимых целей обучения, подход к разработке учебных программ, основанный на конечных целях, а также инструктирование преподавательского состава по вопросам и принципам применения ООР.

Ключевые слова: Компетенции студентов; методы и системы преподавания; мотивация студентов к обучению; система обучения компетенциям; разработка учебных программ

Introduction

The Knowledge-Based Economy reliance on intellectual capabilities and workforce autonomy imposes new requirements to today's graduates of universities and colleges. In recent years, the methods of increasing education efficiency to ensure career readiness of graduates has been one of the most frequently discussed topics among stakeholders in the higher education industry. Knight and Yorke [1] suggested that there is a close relationship between employability and efficient learning. As it will be illustrated below, the quality and efficiency of the educational process are tightly linked with teaching strategies, students' perception of learning, students' motivation and ultimately with the approaches students adopt in the course of learning.

The concept of different learning approaches was originally studied and theorized by Marton and Saljo [2]. The authors found out that in the process of studying students may adopt either deep approach to learning in which students actively and successfully search for meaning and critically analyze studied content, or surface approach to learning, where students are simply focused on memorizing and reproducing, resulting in lower quality learning outcomes.

A number of research reports [3][4, p. 135-150][5][6, p. 125-134] show that cultivation of learning approaches is catalyzed by students' perception of learning, teaching in general and students' satisfaction and motivation in particular. For example, Marsh [7] identified the amount of workload, the quality of teaching instructions, interest in students, teacher-to-students interaction, and the quality of assessment procedures among the most important planes of effective instruction at university level. Moreover, students' competencies and learning results, approaches to learning, motivation and education framework are tightly linked with each other. Figure 1 clearly illustrates this relationship. Education system/teaching framework has principal influence on students' interest to learning and to the way how students process material being studied. The better the perception of learning and the higher the motivation of the students to learn is, the higher the

probability that they will they will choose in-depth exploration of the content, but not content memorization. This choice, in its turn, results in the higher success rate of students getting necessary competencies that ultimately prepare graduates for a successful transition into the workplace.

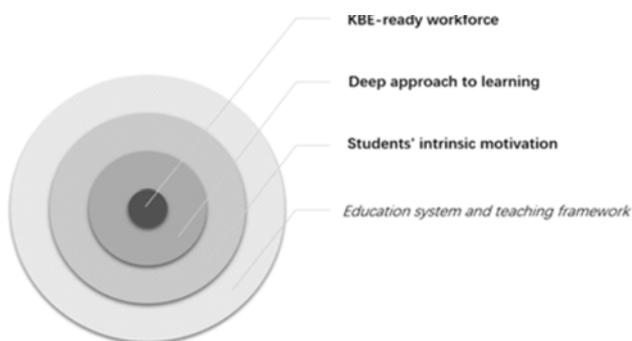


Figure 1. Knowledge acquisition, approach to learning and education system relation

However, which education system/teaching framework - now and in the long run - will serve the purpose of the students' motivator best? What components must constitute such a system considering current and long-term requirements of the market, economy and society? To answer these questions, we should consider the alternatives which presently exist.

Obe and traditional education systems overview

In the 90s of the last century a totally new education system slowly and flabbily started challenging the traditional educational paradigms, trying to break the wall of widespread criticism. The new systematized framework was conceptualized by the William Spady [8] and was called OBE. Later this concept was further developed by John Biggs [9]. The author called the new one "Constructive Alignment" (CA), the teaching framework which can be used for individual courses, for degree programmes, and at the institutional level, for aligning all teaching to graduate attributes.

Spady [8] states that in OBE environment the conceptual change of designing learning experience should include the three major stages. The starting point is determining so-called Learning Outcomes or LOs. According the author, learning outcomes are competencies which students must demonstrate at the end of significant learning experiences. The second stage of designing learning experience under OBE is related to determining content, teaching methods and timing which will help students to accomplish learning "ends" defined at the first stage. As LOs are considered the culminating points of learning period, it is emphasized that only after the final LOs are set, tutors proceed to designing curriculum back from that point, where students are required to end up [8][10]. The third and final step in OBE systems is designing assessment. In OBE systems, assessment is an instrument for students to

demonstrate their competencies successfully and for teachers to make sure the teaching/learning process is successful[8].

Main differences between traditional education and OBE systems lie on the three major planes, namely determining objectives of learning experience, designing content and instructions and evaluating students' performance. First of all, traditional systems mostly operate with so-called course aims which are based on internal mental process, associated with non-demonstration words, such as 'know', 'understand', 'believe', 'remember', etc. In contrast, learning outcomes mechanism suggests that goals are set to what students are supposed to do in the end of learning experience. This is ensured, among other things, by using such active verbs as 'be able to demonstrate, use, determine, explain, evaluate, etc.' [8][11]. Secondly, in traditional systems, teaching is basically built around transferring knowledge and skills of teachers to students, and providing students with an environment in which they could learn, while under OBE, teachers select or develop material based on culminating competences, which students have to demonstrate in the end. The third important difference between the systems is related to assessment of students results. OBE assessment does not prescribe how well a student must perform, but to enable students to show, that the knowledge and skills they have learned correspond with defined learning outcomes. In contrast, traditional systems use quantitative measures - such as grade point averages - which provide information on how students perform on the test compared to others in the reference group.

The big question remains unanswered

The liberal use of the OBE/CA standards helped generate much data regarding benefits and flaws of the new paradigm. Today the stakeholders' attitude towards it varies from absolute admiration to slashing criticism and rejection. According to the proponents of OBE, learning effectiveness and instructional quality may increase with the implementation of OBE principles [10] as well as "student motivation and achievement, and staff effectiveness and morale, typically increase well beyond previous experience and expectations" [8, p.57]. On the other hand, there are a number of arguments 'against' the new system. For example, Williams [11], claims that OBE may degrade student learning and denigrate traditional motivations for learning, being test scores. This happens because under OBE no student fails. On the same note, Donnelly [12] and Mulder et al. [13] argue that formal approaches to teaching are more efficient in terms of time and effort and more successful in teaching the basics. Moreover, the approaches to assessment under OBE do not support learning but frustrate it.

These studies, however, have a number of gaps, the most important of which is the lack of a valid and reliable foundation which proves negative or positive influence of OBE on students' motivation and learning effectiveness. At the same time the existence of the opposite viewpoints regarding this problem indicates

that outcome-based education effect on students' motivation may vary in different contexts and under certain conditions to the point when OBE can either increase or decrease students' motivation in comparison with traditional education system. This study seeks to answer the question whether the above-mentioned contexts and conditions can be defined and generalized.

RESEARCH OBJECTIVE, DESIGN, METHODS AND LIMITATIONS

The major objectives of this study were formulated as follows:

to determine the context(s) in which OBE system either negatively affects or provides benefits to students' interest in learning as compared with traditional teaching approaches, and

to determine possible conditions which should be met in order to achieve positive effect of OBE.

This exploratory research mostly focused on collecting qualitative data about the ways of how OBE approach was perceived by educators with regards to students' motivation and attainments. Primary data was collected by means of conducting 11 standardized, open-ended interviews with educators. On the average, each interview lasted 45 minutes. In each interview, the idea, purposes and principles of OBE were elicited and discussed with participants before proceeding to the main point. The discussion was neutral in essence, meaning that no advantages/disadvantages of OBE were examined at this point. At the main stage of the interview it was suggested to participants to answer a number of questions basing on either existing experience or a modeled case. The main discussion topic was determined as follows: *elements, principles, features of OBE, which may or does exert an influence – either positive or negative - on students' motivation and learning effectiveness as compared with traditional teaching.*

Reliability and validity were ensured by the participants' representativeness. The study examined views of both instructors who had practiced all or some elements of OBE, and tutors who had only applied traditional teaching approaches. In addition, interviewees represented both liberal arts and sciences. Finally, participants' composition was internationally diversified in order to ensure representation of different education cultures. The educators of the following education providers were interviewed: Xiamen University, Xiamen Technological University, Moscow State University, Higher National Diploma programme of the UK. Existing OBE researchers' findings and conclusions regarding the studied problem were integrated into the present study as the second dimension of analysis.

In this study students' and other stakeholders' survey was not conducted intentionally. Exploring attitude of educators – as the primary participants of education process – was considered to be sufficient to achieve research objectives. However, in order to further research the problem additional methods and instruments may be employed.

RESULTS OF THE STUDY

Most of interviewees agreed on the point that the effect of OBE depends significantly on the body of knowledge and the branch of study (see Figure 2). Below we will separately examine OBE in the aspect of the negative / positive impact.

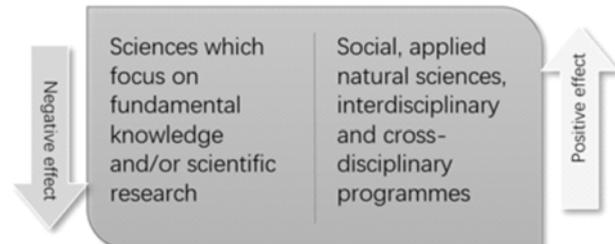


Figure 2. Effect of OBE in various contexts.

As illustrated in Figure 2, most participants (n=8) considered OBE approaches to be incompatible and even harmful for disciplines, related to social, natural sciences and humanities, based on fundamental knowledge and scientific research. Such disciplines and sciences include but are not limited to: theoretical physics, biology, theoretical computer science, theoretical chemistry. The following two extras from respondents' interviews illustrate how they described this position on the question:

Not every subject, discipline or teaching objective is good for using all the principles of OBE. For example, conducting scientific research, among other things, require inspiration and curiosity, which are impossible to code as learning outcomes.

Learning outcomes are unlikely to result in effective teaching of broad and systematic knowledge. If we speak about natural theoretical disciplines, the volume of information is so huge that a reasonable number of learning outcomes cannot cover every piece of it.

At the same time, as Figure 2 clearly shows, the respondents (n=10) stated that students' motivation and learning results might increase if OBE would be employed for teaching social sciences and humanities, such as politics, law, linguistics, economics, psychology, culture, literature, psychology, sociology and etc. In addition, applied sciences or disciplines adopting interdisciplinary and cross-disciplinary approaches – such as bioeconomics, sociobiology, neuropsychology, materials chemistry and others - in most cases might also provide more effective OBE learning experience.

For example, the educator with vast experience in applying OBE approaches stated that:

It is good to use OBE for teaching business and finance disciplines. If objective learning outcomes are used, the students will get better ideas about the course and, thus, may become more motivated to study.

Another interviewee expressed the following idea regarding applicability of OBE:

While theoretical natural sciences are hard to consider as a good field for OBE experiments,

interdisciplinary and cross-disciplinary programmes may significantly benefit from outcome-based education. For example, materials and components science includes, among other things, elements of chemistry and physics. As the students do not need as much theoretical information here, we can use learning outcomes mirroring corresponding objectives of the specialists in this field.

At the same time, the consensus view seemed to be that a number of conditions should be met for OBE to perform its functions successfully. For example, as regards to learning outcomes, educators claimed that LOs must be as clear and concise as possible, and LOs should be of significance for students' future performances and career (n=11). The following quotations illustrate how respondents describe this problem:

Some LO are easy to understand and easy to explain but some are not. Some are so weird and ambiguous, that even teachers do not know what exactly must be instructed to achieve them.

Another participant explained why it might affect the results of learning. The expert stated that vague outcomes could be 'gamed', meaning that either teachers or students could intentionally or unintentionally instruct or demonstrate knowledge which was different to that planned by LOs creators. The respondent argued that:

The depth, the breadth, and the nuances sometimes make it very difficult to define clearly the objective learning outcomes. Apart from the requirement of being specific and clear, LOs must bring value to students. But in the real life it is often not like this. For instance, LOs can be 'gamed' and usually do not cover all the objectives, originally set for the course by curriculum designers.

Besides discussing learning outcomes, participants commented on curriculum and assessment elements of OBE. The following three quotations provide some sense of respondents' views about the content design, teaching activities and students' evaluation under OBE:

Main idea of LO should be set in advance but the contents to achieve main idea should be entirely designed by the tutors. If properly aligned with LOs, this kind of backward design is better than the traditional transfer of information to students. Students' knowledge should not be the goal of teaching. The way how they can apply this knowledge in the real-life context is more important.

First, we look at the course objectives, and then choose the content and activities. We try to make students as engaged into learning as possible. When students feel that they are the center of active learning, when they are knowledge creators, instead of being knowledge consumers, they become more responsible and motivated.

Objective outcomes increase fairness of students' assessment. We offer our students different ways of how they can demonstrate their competences. It can be an individual or a group presentation, an individual

or a group essay or even a viva voce examination. In most cases, students can choose the way which fits them best. The only requirement is to demonstrate the evidence of their skills and knowledge related to learning outcomes.

The general consensus between the respondents (n=11) was that that OBE backward curriculum designing would require reconsideration of teaching methods, content and timing. Most of interviewees (n=7) stated that in the OBE environment instructors would have to put *more* efforts into selecting appropriate material and sources, designing lessons using different teaching techniques, performing permanent monitoring of students' progress towards achieving LO and providing a lot of feedback to students. The following extract from an interview illustrates how one of educators determined the key success factor of the effective employment of the OBE teaching methods:

As compared with traditional teaching, in OBE we should spend more time for mastering the art of designing educational programmes. We also must have broader knowledge in the subject which we teach, so that to be able to deliver the knowledge and application of studied concepts with our own approach to the learners.

Discussions

As it was shown above, there is no consensus among scientists on positive effect of outcome – based education on students' learning results that we - as instructors - would like our students to get. Combining our findings with those in the existing literature, it can be argued that, OBE may either increase the efficiency of teaching/learning or negatively affect both students and teachers. The respondents who participated in the research stated that several questions should be addressed before massively implementing the new system in education providers. The ascent was made not only on the successful employment of the new system, but mostly on its effect on students' motivation and learning results.

The major concern of interviewees was the fact that OBE is practically inefficient – if feasible – in the context of teaching disciplines, related to social, natural sciences and humanities, based on fundamental knowledge and scientific research. Content- and research– heavy courses are difficult to effectively design with the limited number of the students-will-be-able-to-dos in mind. Though OBE practice for such disciplines facilitates developing and unifying teaching content, teaching goals and standards, but, at the same time, it may significantly decrease the breadth of the study programme. Concerning this point, the current literature abounds with the observations which may be regarded as supportive to the above-mentioned viewpoint. Most of OBE critics [11][12][13] claim that OBE dumbs down the curriculum, decreasing its breadth and even depth. The authors state that learning outcomes narrow focus of the knowledge considerably as traditional rigorous academic content is omitted or reduced.

In addition, respondents stated that the learning outcomes themselves may significantly effect the learning results. According to the participants, LOs must be designed in a clear, concise and unambiguous way. Moreover, they must be of the high value to students. OBE followers [8][10][14] agree on the point that if LOs are set properly, the students' motivation and learning results may increase considerably. The researchers state that knowing exact outcomes and values they will bring can help students choose module and programme according with their interests. In addition, LOs enable students to have clear information on what is required from them to demonstrate in the end of a learning experience. Unambiguous LOs set specific targets and may illuminate uncertainty in the learning process. Our findings confirm this statement. Most of respondents agreed that learning outcomes would help minimize collisions connected with unexpected or illogical requirements to what students must know and be able to do. This would increase the objectivity, and subsequently, might have positive influence on students' motivation.

The third concern of respondents indirectly influences students' motivation and learning results. It is more related to teachers being overwhelmed with developing different content, assessment methods and instruction techniques for different learning outcomes. Most of the participants stated that the implementation of the new system will definitely increase time and efforts required to prepare to lessons and assessments. On the same note, one the main object of OBE critics in the existing literature [12][15][16] is the negative impact of the OBE curriculum and assessment components on instructors. The opponents claim that in the situation, when curriculum and assessments are not predetermined, OBE institutions do not provide clear and sufficient guidance and retraining for teachers, educators become overwhelmed by a huge number of LOs and decisions about what content should be taught and how it should be delivered. Thus, instead of encouraging students, OBE may start playing for the opposite team, messing up the entire learning process.

So, does it mean that OBE has a questionable future if applied for increasing students' motivation and learning results? Factoring existing literature to our findings, we can argue that the answer is in fact not that obvious. This study made it clear, however, that A. effect of OBE is context related and B. the implementation of the OBE as an "ecosystem" with the principle of totality in mind requires putting special attention to training of instructors, mapping LOs and coordination the process LOs design for the curriculum and lesson plans of an education provider.

At the same time, all the participants stated that *some elements* of OBE can be efficiently applied even without such a global implementation approach. For example, even in the context of teaching theoretical and research-heavy disciplines, interviewees advocated active learning and student-centered approaches. They underlined, that though OBE is not

applicable as such, but the learner-centered instructions and modalities may have a positive effect on students' results.

Moreover, practical use of LOs as well as their positive influence on students' motivation was not denied by any of the respondents. In order to support this statement several example of implementing LOs at the federal levels are given below. For example, recently European Commission has rethought education approaches for countries of Bologna process, with even more focus on learning outcomes [17]. In Russia there also exists a so-called "Federal state educational standard", a set of mandatory requirements for the achievement of a certain qualification or requirements to the profession, specialty and direction of training, which includes the list of LOs for each occupation. In the USA there are no centralized requirements to either curriculum design or even learning outcomes. However, there are attempts to build a system or a framework which will satisfy the needs of all the stakeholders while staying voluntary. One of such successful attempts is called Degree Qualification Profile [14], which is based on the LOs concept and suggests five basic areas of learning including knowledge, skills and applications that enable graduates to succeed in today's economy and civil society.

These examples partly support our findings showing that LOs may be considered an effective and efficient instrument of improving quality of teaching/learning and ultimately to better prepare students to become workforce in the knowledge-based economy. At the same time, further research is required to prove the preliminary conclusions made in this study as well as to prove of rebut the perspectivity of OBE system as a whole for various contexts.

Conclusion

The problem of relevance gaps between graduates' competencies and requirement of economies and societies has been gaining importance in many countries. Educators seek to develop and implement education frameworks which will help decrease this discrepancy, in particular by means of stimulating students to apply deep approach to learning. Outcome-based education system is considered to be one of the possible solutions. Numerous countries have recently implemented OBE systems at different levels, including the level of higher education.

This study revealed a number of possible threats as well as explored a number of benefits for OBE in terms of students' motivation and learning results. As it was suggested, in certain contexts OBE should be implemented with special care, if implemented at all.

At the same time, the study has enabled the author to suggest that there will probably be a statistically significant increase / decrease in motivation and learning results of students who have completed the educational course using OBE approach as opposed to those students who only followed the traditionally designed course. The effect will depend on the field of

study and program objectives as illustrated in Figure 2 of this project. The test of this hypothesis is suggested by the author as the future research area. It is recommended to apply the mix of quantitative and qualitative methods for such a study with the primary focus on action research coupled with the survey of students' motivation and learning results dynamics.

Data availability statement

This study is based on the analysis of the educators' views about OBE with regards to students' motivation and attainments. The educators of the following education providers were interviewed: Xiamen University, Xiamen Technological University, Moscow State University, Higher National Diploma programme of the UK. The qualitative data (interview quotations) used to support the findings of this study are included within the article.

Funding and conflict of interest statement

The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article. The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this paper.

An analysis of educators' perceptions of the effect of outcome-based education on students' motivation and learning results in the higher education context

Sergeev P.S.

Xiamen University

In recent years the movement away from the traditional teaching strategies to a more student-centered and outcome-based education approach has been gaining international popularity and support. The outcome-based education concept may look promising on paper, but still lacks a clearly articulated research evidence that OBE has any positive impact on students' motivation and learning results. The main objectives of the study were to contrast OBE and traditional education systems, and to determine the context(s) in which OBE system may either negatively affect or provide benefits to students' interest in learning as compared with traditional teaching approaches.

Basing on interviews with educators and analysis of existing OBE practices it was found that OBE strategies could not be generalized to ensure positive effect on students' motivation and learning results in the higher education context. The effect of OBE would vary significantly depending on the field of study, programme content or teaching objectives. In most cases theory- and research-heavy courses might be impacted in the negative manner, while social sciences, humanities, applied natural sciences and interdisciplinary disciplines would benefit from the adoption of OBE. The research also suggested that a number of criteria for applying OBE principles would contribute to a system's effectiveness and efficiency. These principles include clarity and significance of learning outcomes, focus on backward curriculum design and active learning, and OBE guidance for teachers.

Keywords: Outcome-based education; students' motivation; students' competences; teaching practices; curriculum design

References

- 1 Knight, P. and Yorke, M. (2004) *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: Routledge Falmer
- 2 Marton F. and Säljö R., (2005), Ch3 In: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment
- 3 Ramsden, P., 1991. "A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire." *Studies in Higher Education*, 16, 129–150
- 4 Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E., (2011), "The direct and indirect effect of motivation for learning on students' approaches to learning through the perceptions of workload and task complexity", *Higher Education Research & Development*, 30:2, 135-150
- 5 Fransson, A., (1977), "On qualitative differences in learning. IV— Effects of motivation and test anxiety on process and outcome", *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257
- 6 Guo, J.; Yang, L.; Shi, Q., (2017), 'Effects of perceptions of the learning environment and approaches to learning on Chinese undergraduates' learning', *Studies in Educational Evaluation*, 55, p.125–134
- 7 Marsh, H.W., (1987), *Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research*, *International Journal of Educational Research*, 11.
- 8 Spady, W., (1994), "Outcome -based Education: Critical Issues and Answers", *American Association of School Administrators*, ISBN 0876521839, 9780876521830
- 9 Biggs, J., Tang, C., 2011, "Teaching for Quality Learning at University", 4th edition, Open University Press, Maidenhead, Berkshire, England, ISBN 13: 978-0-33-524275-7
- 10 Tam, M., (2014), 'Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education.' . *Quality Assurance In Education*. 22 (2), p.158–168. doi:10.1108/QAE-09-2011-0059.
- 11 Kennedy, D; Hyland, A.; Ryan, N., (2006), "Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide", Article C 3.4-1. In *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*, ed. Froment E.; Kohler, J.; Purser L. and Wilson L., Berlin: Raabe Verlag
- 12 Donnelly, K., (2007), 'Australia's adoption of outcomes based education – a critique', *Issues in Educational Research*, 17(2), 2007
- 13 Mulder, M.; Weigel, T.; Collins, K., (2006), "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states – a critical analysis", *Journal of Vocational Education and Training*, 59,1, 65-85
- 14 Adelman, C.; Ewell, P.; Gaston, P.; Schneider, C., (2014), "The Degree Qualifications Profile", 2d edition
- 15 Andrich, D., (2005), "A report to the Curriculum Council of Western Australia regarding assessment for tertiary selection"
- 16 Tognolini, J., (2006), "Meeting the challenge of assessing in a Standards based education system", Perth, WA: Curriculum Council "Washington Accord" official signatories web page as of 2017 available at: <http://www.ieagreements.org/accords/washington/signatories/>
- 17 ESG, 2015, "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)", 2015, Brussels, Belgium

Потенциал профессиональной общности в развитии педагога как воспитателя в условиях повышения квалификации

Щербаков Андрей Викторович;

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра воспитания и дополнительного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», upravka74_z@mail.ru.

Задорин Константин Сергеевич;

кандидат педагогических наук, кафедра воспитания и дополнительного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», zadorinks@mail.ru.

В статье представлены условия по созданию профессиональной общности в рамках курсов повышения квалификации. Авторы считают, что система повышения квалификации, направленная на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя, будет успешной и эффективной, если процесс обучения проходит в профессиональной общности педагогов. Созданные в профессиональной общности условия: личностно значимое содержание, профессиональное общение, совместная деятельность, неформальные отношения, обеспечивают развитие у педагогов позиции воспитателя. Авторами описывается опыт реализации данных условий, сформулированы критерии их результативности.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации, профессиональная общность, профессиональное развитие, профессиональное мастерство, педагог как воспитатель

Постановка проблемы

Профессиональная деятельность педагога предполагает постоянное развитие его как личности и как специалиста, профессионала с глубоким пониманием социокультурной и образовательной ситуации. Современному педагогу приходится работать в сложных социальных условиях: расслоение населения по уровню обеспеченности и образования; нарастание межнациональных и межпоколенных напряжений; возрастание негативного влияния медиа-контента на сознание детей и молодежи и другие. В этих ситуациях, система непрерывного профессионального образования должна учитывать потребность педагога стать компетентным в столкновении с подобными явлениями. Данное развитие призвано обеспечивать дополнительное профессиональное образование, одним из элементов которой выступают курсы повышения квалификации.

В работах современных исследователей [1-5] представлен результативный опыт поиска новых направлений развития педагога в условиях повышения квалификации.

В своем исследовании Г.Н. Котельникова [1] подчеркивает влияние педагогического сообщества конкретной территории на развитие профессиональной компетентности педагога.

О значении специальной образовательной среды с использованием интерактивных методов работы со слушателями курсов повышения квалификации направлено исследование О.И. Мезенцевой [2].

Основой исследования Е.А. Медник [3] является опыт методической работы по вовлечению педагогов в профессиональные объединения в рамках внутрифирменного обучения как одной из форм повышения квалификации.

А.И. Григорьева [4] в своем исследовании делает акцент на формирование у педагогов отношений и установок, специфичных для гуманистической позиции воспитания и гуманитарной парадигмы бытия.

А.В. Кисляков и Д.А. Шилков [5] обозначают предпосылки к созданию профессиональной общности педагогов в системе повышения квалификации.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в повышении квалифи-

кации современных педагогов продолжается поиск и апробация новых форм, направлений развития профессионализма педагогов, однако, влияние профессиональной общности на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя в условиях повышения квалификации недостаточно изучено.

Как показывают исследования А.И. Григорьевой [4], И.Д. Демаковой, И.Ю. Шустовой [6] Н.Л. Селивановой [7], П.В. Степанова [8], посвященные проблеме развития педагога как воспитателя, отличительной характеристикой педагога становится не выполнение функциональной роли, а реализация его профессиональной позиции быть воспитателем.

Нам близка точка зрения Н.М. Борытко, И.А. Колесниковой, С.Д. Поляков, Н.Л. Селивановой [9], А.И. Григорьевой [4] и других, считающих, что педагога как воспитателя характеризует наличие личностно-профессиональной позиции воспитателя. Так, в исследовании А.И. Григорьевой обозначаются две позиции, которые может демонстрировать в своей деятельности педагог – воспитателя и учителя: «в позиции воспитателя педагог работает с условиями развития ребенка как личности, а в позиции учителя – педагог встречается с ребенком главным образом как с субъектом учебной деятельности. Именно развитие позиции – возможный и желаемый эффект профессионального образования педагога как воспитателя» [4, с.64].

В своей характеристике педагога как воспитателя И.Д. Демакова и И.Ю. Шустова подчеркивают: «что педагог с ориентацией на гуманистическую парадигму образования, выстраивает воспитательную деятельность, где в основе лежит отношение к ребенку как к высшей ценности, признание и уважение его способности и права на самоопределение и саморазвитие, приоритет открытого личностного взаимодействия с воспитанниками с выходом в со-бытие» [6, с.101]. Переживание детьми чувства общности, возникающее в результате взаимодействия педагога и воспитанника, по мнению Д.В. Григорьева [10], П.В. Степанова [8], И.Ю. Шустовой [11], является ведущей характеристикой особой формы объединения детей и взрослых – детско-взрослая общность. Так, П.В. Степанов отмечает, что одним из важных действий педагога как воспитателя является не только вовлечение своих воспитанников в совместные дела, но и создание на основе этих дел общности, объединяющей педагога и детей неформальными отношениями, чувством принадлежности к общему кругу и взаимной симпатии [8]. Значимость таких отношений подчеркивает И.Ю. Шустова: «если между педагогом и воспитанником не возникает общности или она по каким-то причинам рушится, воспитание как трансляция воспитаннику культурных норм и ценностей невозможно» [11, с.160]. По мнению автора, воспитательный потенциал детско-взрослой общности заключается в возможности создания у её участников системы жизненных установок, актуализации процесса социокультурной идентификации, формировании жизненных ценностей и смыслов.

На этом основании можно сделать вывод о том, что создание детско-взрослой общности является неотъемлемой частью деятельности педагога как воспитателя, а умение создавать и поддерживать развитие детско-взрослых общностей – компонентом его профессионального мастерства. А овладение и совершенствование данного умения возможно, по нашему мнению, на курсах повышения квалификации, в процессе овладения содержания феномена «детско-взрослая общность» и личностного «проживание» ситуации профессиональной общности в составе учебной группы.

Проблема, на которую направлено исследование: каков потенциал профессиональной общности для развития педагога как воспитателя?

Цель статьи: определение условий организации курсов повышения квалификации, обеспечивающих становление и развитие профессиональной общности педагогов как воспитателей.

Описание исследования

Для определения условий, обеспечивающих становление и развитие профессиональных общностей в период повышения квалификации, обратимся к анализу сущности понятия «общность».

В философии понятие «общность» характеризуется как «совокупность людей, объединяемая исторически сложившимися устойчивыми социальными связями и отношениями и обладающая рядом общих признаков (черт), придающих ей неповторимое своеобразие» [12, с. 452]. Ведущей характеристикой общности является совместность бытия как сходство взглядов, устремлений, ценностных ориентаций, поддерживаемых каждым членом группы.

Общность как социальное явление является предметом исследования социологии. Согласно воззрениям немецкого социолога, Ф. Тённиса, общность – высший способ ассоциации. Классическим воплощением «общности» Ф. Тённис считал родство, соседство и дружбу, в основе которой знакомость, симпатия и доверие [13]. Г. Олпорт, рассматривая коллективное поведение, выдвинул теорию, согласно которой общность формируется посредством единства оценок, ценностей, придаваемых значений, стереотипов, которыми обладают члены данной группы [14]. В межличностном взаимодействии, по мнению автора, социальную общность необходимо рассматривать сквозь призму проявляющихся чувств, сознания и переживания. В целом с социально-психологической точки зрения общность выступает как инструмент сплоченности, интеграции, солидарности и взаимопонимания людей.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, анализируя психологические особенности общности, отмечают наличие, не только единство общих ценностей и смыслов: нравственных, профессиональных, мировоззренческих, религиозных и т.п., прежде всего, общность они характеризуют как «внутреннее духовное единство людей, характеризующееся взаимным приятием, взаимопониманием, внутренней расположенностью каждого друг к другу» [15, с 172]. Авторы акцентируют внимание на то, что

общность создается совместными усилиями самих индивидов. Нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия привносятся самими участниками общности.

Анализ философских, социологических и психологических исследований, а также работ отечественных (В.И. Слободчиков, Т.Ф. Сергеева, А.И. Рытов и др.) и зарубежных (А. Bordás, А. Brennan, Т. Clonan, К. En, С. Ferranti, J. McCarthy, М. McKenzie-Mills, F. Murphy, R. Phillips, К. Tammets, К. Уооп и др.) исследований о влиянии профессиональных общностей на профессиональное развитие педагога, позволил нам выделить следующие ведущие характеристики профессиональной общности:

– Ценности – основа объединения людей со схожими профессиональными ценностями и убеждениями;

– Личностная значимость – характеризует приобретение для каждого участника: чувство значимости и принадлежности к общему кругу и взаимную симпатию;

– Организация взаимодействия – межличностное взаимодействие в ходе совместных дел, наличие неформальных отношений;

– Продуктивность совместной деятельности – решение профессиональных задач; защита профессиональных интересов, профессиональный рост.

Таким образом, потенциал профессиональной общности для развития педагога как воспитателя заключается, прежде всего, в единстве профессиональных ценностей, в обогащении профессионального сознания и мышления, в чувстве принадлежности к общему делу по решению профессиональных задач. Для раскрытия потенциала профессиональной общности необходимо создать среду, в которой каждый участник нашел бы личностный смысл в решении профессиональных задач, на основе взаимодействия в совместной деятельности.

В соответствии с данной характеристикой, мы сформулировали следующие условия, направленные на построение профессиональной общности в рамках курсов повышения квалификации:

– лично-значимое содержание деятельности;

– профессиональное общение;

– включение каждого участника в совместную деятельность;

– построение неформальных отношений между участниками.

Далее мы раскроем особенности реализации каждого из условий коллективом кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО. Основным контингентом курсов повышения квалификации являются педагоги-организаторы, классные руководители, руководители детских объединений. Их деятельность связана с воспитательной деятельностью, но не все понимают её значимость, не считают первоочередным созданием условий для развития ребенка как личности.

Мы считаем, что первый шаг на пути к изменению позиции педагогов происходит, когда мы делаем акцент на значимости воспитательной деятельности. С первой встречи мы говорим о приоритетности позиции воспитателя в деятельности педагога: «Каждый педагог, прежде всего, воспитатель! От его действий зависит личностный рост ребенка и развитие коллектива». С целью становления и развития позиции воспитателя занятия сопровождаются приемами проблематизации и актуализации занимаемой педагогами позиции. Такими приемами являются: обсуждение проблемных вопросов, просмотр видеосюжетов, описание педагогических ситуаций. Ведущей темой таких обсуждений является дискуссия о смыслах их деятельности как воспитателей.

Прежде всего, ищем ответы на вопрос: «Зачем?», «Для чего (с какой целью) Вами осуществляется то или иное действие, проводится мероприятие, и т.п.? И уже потом разворачивается конструктивный диалог по вопросам: что и как делать? Отвечая на такие вопросы, педагог получает опыт целенаправленного поиска путей решения профессиональных задач, основанного на понимании и осмыслении своих действий. Придание смысла своей воспитательной деятельности – вот что важно для педагога как воспитателя. Таким образом, значимость позиции воспитателя осознается через значимость собственной воспитательной деятельности. Такие приемы работы способствуют повышению личностной значимости содержания изучаемых на курсах вопросов, ориентированных на развитие позиции воспитателя.

Второе условие – организация профессионального общения. Ведущим компонентом учебных занятий является профессиональное общение как содержательный (смысловой) процесс взаимодействия субъектов как носителей профессионального опыта. Целями этого общения являются: а) обмен информацией в педагогической ситуации; б) достижение согласия (понимания); в) функционирование профессиональной общности (актуализация профессиональной идентичности). При организации профессионального общения мы ориентируемся на особенности обучения взрослых – взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения.

Предметом профессионального общения выступают не абстрактные, учебные ситуации, а педагогические ситуации из опыта педагогов. Опыт участников курсов используется не просто как пример для иллюстрации, а является педагогической задачей, «учебным кейсом».

Смысловому восприятию профессионального общения способствует:

– обеспечение обратной связи: оперативной (по результатам выполнения заданий в аудитории), позволяющей педагогам продемонстрировать степень осмысления актуальной ситуации; отсроченной (по результатам самостоятельного задания),

направленной на становление профессионального опыта и позиции воспитателя;

– ведение лекционных занятий с элементами дискуссии, включающие следующие приемы: построение «понятийного пространства», вопрос-ответ, решение проблемной ситуации, нахождение ошибок и т.д.;

– изучение опыта коллег, организуемого в форме мастер-классов. Основными задачами представления опыта являются: выделить ведущую педагогическую идею в своем опыте; охарактеризовать условия развития опыта; проанализировать результативность деятельности; продемонстрировать методические разработки и рекомендации. Особое внимание в ходе мастер-класса уделяется созданию доверительных отношений, что помогает каждому из участников высказать свою точку зрения, аргументировать логику рассуждения;

– включение слушателей в ролевые ситуации, игровые упражнения, проблемные ситуации, предполагающие ориентацию каждого из слушателей на понимание и на активную интерпретацию различных точек зрения, уникальность и оригинальность их точек зрения, обеспечение равенства партнеров;

– применение метода «провокации» (целенаправленное обострение педагогической ситуации), предполагающего активизировать коммуникативную деятельность слушателей, в том числе, помогающего вызвать кризис компетенции педагогов. Эмоциональный и ценностный характер общения способствует переосмыслению педагогами своей деятельности и выработке новых профессиональных норм. Наблюдение за ответами и решениями, которые предлагают коллеги, расширяют представления слушателей о новых способах деятельности и поведения. Все это помогает педагогам сформировать ценностное отношение к своей деятельности.

Таким образом, обеспечение профессионального общения позволяет педагогам обмениваться между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами и осуществлять рефлексивный анализ хода общей деятельности и её результатов.

Третьим условием является включение каждого участника в совместную деятельность. Совместной считается деятельность, при которой: 1) её задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении; 2) существует взаимная зависимость при выполнении задания, которое требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности.

Смыслом совместной деятельности на учебных занятиях является сотрудничество его участников. Организационными формами сотрудничества на занятиях являются: игровые упражнения, деловые игры, работа в микрогруппах (по 3-5 человек), дискуссии, проектная деятельность.

Для включения каждого участника в совместную деятельность используются следующие приемы:

– выбор роли в микрогруппе (координатор, генератор идей, исследователь ресурсов, миротво-

рец, спикер и т.п.). Прием применяется в поиске решения проблемной ситуации, разработке воспитательных дел для целевой категории, обосновании социального проекта и т.п. Выбор роли позволяет педагогам определить свою готовность к действиям по способностям, а также дает возможность развивать свои умения и приобретать опыт различных действий;

– активное привлечение к совместному действию (игровые упражнения, инсценировка ситуаций, дискуссии). Упражнения способствуют снятию внутреннего напряжения, неопределенности и помогают выразить себя, почувствовать себя частью коллектива. Инсценировки позволяют посмотреть на проблемную ситуацию изнутри для играющих роли, а для смотрящих со стороны – наблюдать и прогнозировать дальнейшие действия. В ходе дискуссии ведущий предоставляет слово для высказывания своей позиции каждому желающему, а также привлекает к разговору тех, кто просто молчит и наблюдает. Тем самым, в процесс обсуждения вовлекаются все участники, и подчеркивается значимость мнения каждого;

– индивидуальная (личное мнение) и групповая (фронтальный опрос) рефлексия. В ходе процесса обсуждения делаются смысловые паузы: задаются вопросы на понимание вопроса, анализируются ключевые моменты обсуждаемой темы, делаются выводы. При этом очень часто педагоги друг друга поправляют в высказываниях, дополняют своими словами, что способствует развитию коллективной рефлексии.

Таким образом, создание ситуации совместной деятельности позволяет педагогу воспринимать коллег (слушателей курсов) как единомышленников, объединенных общей идеей, что помогает ему чувствовать себя более уверенным, испытывать состояние духовного подъема и собственной значимости. Что положительно влияет на развитие учебной группы как общности и повышает мотивацию педагогов на развитие их профессионального мастерства.

Четвертое условие – построение неформальных отношений. На наш взгляд, на появление неформальных отношений в профессиональной общности влияют следующие мотивы: 1) необходимость быть членом той или иной группы, частью некоего коллектива; 2) потребность в профессиональной помощи; 3) необходимость защиты своих интересов; 4) заинтересованность и симпатия к коллегам; 5) желание добиться результата в решении профессиональных задач.

Развитию неформальных отношений в группах слушателей курсов повышения квалификации могут способствовать: единство ценностных ориентаций, наличие общих личных и профессиональных интересов, убеждений, а также принадлежность педагогов к определенному возрасту, территории, статусу. С целью установления неформальных отношений и создания благоприятного психологического климата в группе используются следующие приемы: проводятся упражнения на знакомство участников; принимаются правила не-

формального общения друг с другом; организуется работа в малых группах с постоянно сменяющимся составом участников; устанавливаются и поддерживаются правила профессиональной дискуссии и др. Также выстраиванию неформальных отношений способствует проявление доверия и симпатии со стороны преподавателей курса к каждому педагогу.

По нашему мнению, эффективность формирования профессиональной общности зависит от того насколько каждый из преподавателей, ведущих занятия разделяет ценности и смыслы профессиональной общности и ориентирован в своих действиях на реализацию названных условий. Это возможно, если преподаватели курсов повышения квалификации объединены в профессиональную общность. Примером такой общности является кафедра воспитания и дополнительного образования ЧИППКРО, существующая не только как структурное подразделение, а, прежде всего, как коллектив единомышленников, объединенный идеей развития педагога как воспитателя. И поэтому курсы организуются не просто как набор занятий, а пространство для профессионального развития, в котором максимально реализуется потенциал каждого преподавателя кафедры. Профессиональное общение с преподавателями продолжается и после занятий. Как правило, после занятия, проводятся индивидуальные консультации по тем или иным вопросам. Слушатели курсов обращаются в фонд учебно-методической литературы на кафедре. Нередко по окончании занятий возникают «клубы по интересам» - группа коллег, увлеченно обсуждающая волнующие их профессиональные проблемы, обменивающихся своим опытом. В такие «клубы» активно включаются преподаватели кафедры воспитания и дополнительного образования, а иногда и специалисты с других кафедр. Так, например, при обсуждении вопросов, связанных с деятельностью детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), может быть привлечен специалист кафедры коррекционного образования.

Опыт участия педагогов в профессиональной общности в рамках курсов повышения квалификации помогает им не только совершенствовать свое профессиональное мастерство как воспитателя, но и найти единомышленников, как из числа участников курсов, так и в лице педагогов кафедры воспитания и дополнительного образования. Педагоги, продолжающие профессиональное общение с преподавателями кафедры, участвуют в мероприятиях кафедры, становятся «Тьюторами кафедры». Став «Тьютором кафедры», педагоги разрабатывают и реализуют авторский курс, выступают ведущими секций и круглых столов на конференциях, семинарах, участвуют в профессиональных конкурсах и т.д. Продолжается их профессиональное развитие в профессиональной общности – кафедра воспитания и дополнительного образования ЧИППКРО, объединяющая преподавателей кафедры и педагогов образовательных организаций Челябинской области, разделяющих идеи гуманистического воспитания.

Для оценки результативности реализации каждого из названных условий нами были сформулированы критерии результативности. В связи с тем, что оценка каждого из критериев осуществляется педагогом кафедры в процессе ведения занятия, основным методом оценки было выбрано наблюдение. Далее представим каждый из критериев оценки результативности реализации условий, направленных на построение профессиональной общности в рамках курсов повышения квалификации.

В качестве критерия для оценки личностной значимости содержания деятельности нами выбрана позиция, которую демонстрирует педагог в общении и деятельности. Позиция выражается через показатели: принятия/непринятия, активность/пассивность. Сочетание этих двух показателей дает нам четыре позиции, которые мы фиксируем в ходе наблюдения за педагогами.

Позиция активного принятия выражается в высокой заинтересованности освоения предлагаемого содержания и решения поставленных задач. При этом включенная аргументированная позиция педагога выражает понимание значимости и готовности к профессиональным действиям как воспитателя.

В позиции пассивного принятия педагоги могут быть как отстраненными наблюдателями, так и включенными в групповые процессы обсуждения и сотрудничества. Такие педагоги, как правило, не готовы аргументировать свою точку зрения, стремятся выполнить задание в полном объеме.

Позиция активного непринятия характеризуется внешним недовольством и внутренним напряжением. Такие педагоги открыто заявляют свой протест и стремятся всему дать свою негативную оценку.

Позиция пассивного непринятия характеризуется избеганием общения с преподавателем и слушателями группы, стремлением не выполнять задания или демонстрировать формальное отношение к деятельности.

Такая позиция требует особого внимания со стороны преподавателей и умения вывести человека на диалог. Так как за внешним молчанием может скрываться не столько равнодушие, сколько отсутствие веры в себя, свои действия. Какую бы позицию не занимал педагог, для нас важна аргументация его действий и отношения к происходящему на занятиях. В этом случае, мы видим проблемные точки педагога и находим вместе с ним способы преодоления затруднений.

При определении степени включенности в совместную деятельность мы акцентируем внимание на критерий – занимаемая педагогом роль, характеризующая степень его включенности в процессы деятельности и общения. Можно выделить три роли: наблюдатель, участник, организатор.

Первая роль характеризуется пассивным участием в совместной деятельности, где желание брать ответственность на себя минимальное, т.е. «лучше кто-то другой, а я буду рядом». При этом участник не включается в общее обсуждение, но

может делать собственную оценку происходящему. Опасность такой роли в том, что преподаватель не имеет представления, что думает наблюдатель. Полезность такой роли в развитии оценочных и рефлексивных механизмов педагога, что важно для позиции воспитателя.

Вторая позиция характеризуется проявлением заинтересованности в совместных действиях, желанием общения и выражения себя. Такой педагог легко включается в групповые процессы и старается проявить себя с лучшей стороны. Педагоги в такой роли поддерживают общую активность и динамику групповых процессов, что положительно влияет на развитие общности.

Третья позиция характеризуется устойчивым интересом и инициативностью в совместной деятельности, высоким уровнем ответственности к выполняемым действиям. Такой педагог может организовать вокруг себя группу, замотивировать участников, распределить учебные задачи, координировать деятельность своей микрогруппы. Роль организатора важна для воспитателя, так как умение заинтересовать и вовлечь детей в совместные дела является первостепенным.

Характер неформальных отношений мы можем фиксировать на трех уровнях общения слушателей курсов: 1) общение осуществляется только на занятиях с «коллегой по парте» и не поддерживается после занятия; 2) общение осуществляется в составе микрогруппы (2-3 человека) и может продолжиться после занятий; 3) заинтересованная свободная коммуникация между всеми слушателями, продолжающаяся на переменах и после занятий.

Наблюдая и фиксируя динамику изменений групповых процессов, мы можем говорить об эффективности созданных нами условий организации профессиональной общности. При этом допускаем, что в результате наших действий могут появиться общности различные по своей конфигурации: парные общности, общности-группы, виртуальные общности.

Выводы

Таким образом, процесс повышения квалификации может носить событийный характер и как следствие, общности могут возникать на фоне профессиональной деятельности в краткосрочный период.

Признаки, по которым можно диагностировать наличие общности в условиях курсов повышения квалификации:

1) Включенность в процесс развития профессиональной позиции, фиксация целенаправленного поиска решения своих профессиональных задач.

2) Обсуждение какой-либо профессиональной задачи приводит к планированию действий. Это может быть, как в ходе занятий, так и после. Например: написание конспекта беседы со школьниками или отработка упражнений коммуникативного тренинга.

3) Готовность поддерживать отношения со значимыми людьми путем участия в совместных

мероприятиях, проектах. Продолжение взаимодействия путем вступления в ассоциацию.

4) Формирование дружеских, неформальных отношений выражается во взаимном доверии и симпатии. Предложение, а затем и создание виртуальной общности (через социальные сети).

В завершении отмечаем, что созданная на курсах повышения квалификации временная профессиональная общность, способствует развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя, и, в частности, умения создавать и поддерживать развитие детско-взрослых общностей.

Литература

1. Котельникова Г. Н. Развитие профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации // Вестник угрюведения. 2012. № 2. С. 100-103.

2. Мезенцева О. И. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях существующей системы повышения квалификации // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т.1. С. 116-119.

3. Медник Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 80-84.

4. Григорьева А. И. Педагог как профессиональный воспитатель: на пути к новому образованию // Человек и образование. 2014. № 4 (41). С. 63-66.

5. Кисляков А. В., Шилков Д. А. Дополнительное профессиональное образование педагога как воспитателя в условиях модернизации образования // Педагогическое образование и наука. 2010. № 1. С. 75-78.

6. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании // Педагогическое искусство. 2017. № 2. С. 100-108.

7. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М.: УРАО ИТИП, 2010. 168 с.

8. Степанов П. В. Структура воспитательной деятельности педагога: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Степанов Павел Валентинович; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». М. 2018. 329 с.

9. Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.

10. Григорьев Д. В. Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // Воспитательная работа в школе. 2017. № 6. С. 11-13.

11. Шустова И. Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 5 (43). С. 156-168.

12. Философский энциклопедический. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

13.Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. СПб. 2002. 452 с.

14.Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: «Смысл», 2002. 462 с.

15.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

Potential of professional community in the development of a teacher as educator in the conditions of refresher courses
Shcherbakov A.V., Zadorin K.S.

Chelyabinsk Institute of Personnel Development and Continuing Education

The article presents the conditions for creating a professional community in the framework of refresher courses. The authors believe that the system of refresher courses aimed at developing the professional skill of the teacher as educator will be successful and effective if the learning process takes place in the professional community of teachers. The conditions created in the professional community: personally significant content, professional communication, joint activities, informal relations, ensure the development of the educator's position upbringing. The authors describe the experience of implementing these conditions, formulated criteria for their effectiveness.

Keywords: refresher courses, professional community, professional development, professional skill, teacher as educator

References:

1. Kotelnikova G. N. Development of professional competence of a teacher in a continuing education system. Herald of Ugric Studies. 2012. No. 2. pp. 100-103.
2. Mezentseva O. I. Development of professional competence of a teacher in the current system of advanced training. Bulletin of the Cherepovets State University. 2012. No. 4. T.1. pp. 116-119.
3. Mednik E. A. Professional communities and their role in continuing education of teachers. Vocational education in Russia and abroad. 2015. No. 2 (18). pp. 80-84.
4. Grigoryeva A. I. Teacher as a professional educator: on the way to a new education. Man and Education. 2014. No. 4 (41). pp. 63-66.
5. Kislyakov A. V., Shilkov D. A. Additional professional education of the teacher as a teacher in the modernization of education. Pedagogical education and science. 2010. No 1. pp. 75-78.
6. Demakova I. D., Shustova I. Yu. Teacher as a teacher: significant characteristics of educational activity, the principle of co-existence in education. Pedagogical art. 2017. No. 2. pp. 100-108.
7. Selivanova N. L. Education in the modern school: from theory to practice. Moscow: URAO ITIP, 2010.168 p.
8. Stepanov P. V. The structure of educational activities of the teacher: Dis. ... doctor. ped Sciences: 13.00.01 / Stepanov Pavel Valentinovich; Federal State Budgetary Institution "Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education". Moscow, 2018. 332 p.
9. Educational activities of the teacher: Textbook. allowance for students. higher textbook. Institutions. Under the total. ed. V. A. Slastenin and I. A. Kolesnikova. Moscow: Publishing Center "Academy", 2005.336 p.
10. Grigoriev D. V. Child-adult community in education: do not lose meaning. Educational work in school. 2017. No. 6. pp. 11-13.
11. Shustova I. Yu. "Living education" at school: the principle of co-being // Domestic and foreign pedagogy. 2017.Vol. 1. No. 5 (43). pp. 156-168.
12. Philosophical Encyclopedic Dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1983. 840 p.
13. Tonnis F. Community and society. Basic concepts of pure sociology. St. Petersburg, 2002. 452 s.
14. Allport G. The formation of personality. Selected Works. Moscow: "Sense", 2002. 462 p.
15. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity. Textbook for universities. Moscow: School-Press, 1995.384 p.

Проведение практики для студентов архитектурных вузов на исторических объектах в городе Москве

Трофимова Татьяна Евгеньевна

кандидат технических наук, доцент, Институт строительства и архитектуры, Научно-исследовательский Московский государственный строительный университет, Российский институт дружбы народов, www.tetrofimova@mail.ru

Родионовский Александр Николаевич

магистрант, Институт строительства и архитектуры. Научно-исследовательский, Московский государственный строительный университет, www.tetrofimova@mail.ru

С течением времени, исторические здания меняют свой облик. Приступая к реставрации объекта необходимо изучить его историю: особенности первоначального возведения, обстоятельства и причины преобразований. Изучение исторического здания включает в себя историко - библиографические, инженерные, натурные, археологические изыскания. Одним из основных инструментов для исследования и фиксации архитектуры исторического здания служат архитектурные обмеры. Практика по архитектурным обмерам для студентов, обучающихся по архитектурной специальности, предоставляет возможность предметно ознакомиться с архитектурным сооружением в натуре. Производя архитектурные обмеры, студенты изучают физические размеры здания, зависимость тектоники сооружения от строительных материалов, расположение объекта в контексте окружающей среды. Непосредственной целью практики является построение проекций сооружения на основании обмерных кроков. Для фиксации росписей, фресок и мозаик используется способ снятия с них прорисей – контурных изображений, на который затем наносится цвет. В 2019 году студенты Архитектурного института приступили к изучению и обмерам исторического объекта - Крутицкого подворья в городе Москве. Результаты исследования были представлены в виде обмерных чертежей. Кроме того, по результатам работ на территории Крутицкого подворья в 2019 году были выполнены зарисовки, выкраски, акварельные рисунки, кроки, проведена художественная и документальная фотосъемка. Таким образом, выполнение фиксации памятника архитектуры кроме своей непосредственной задачи обучению приемам выполнения архитектурных обмеров, предоставляет чертежи и документы для изучения и исследования исторических объектов с целью их реконструкции на научной основе.

Ключевые слова: практика для студентов, архитектурные обмеры.

Одним из важнейших направлений обучения студентов начальных курсов архитектурных факультетов наряду с овладением мастерством архитектурной графики и основами композиции является их ознакомление с памятниками архитектуры. Наибольший эффект в воспитании у студентов интереса к истории архитектуры, реставрации памятников, к осознанному проектированию с учетом сложившейся застройки города дает систематическое, целенаправленное использование памятников архитектуры в учебном процессе. Чтение курсов «История архитектуры», «История искусств», «История градостроительства» сопровождается выполнением практических заданий по Основам композиции и архитектурной графике и формирует творческое мышление будущего архитектора. В процессе работы над отмывкой тушью и акварелью фасадов и деталей памятников архитектуры, студенты знакомятся с историей их создания. Связь начального архитектурного проектирования с практикой подготавливает их к дальнейшим научным исследованиям. Все задания первого курса объединяет метод комплексного анализа окружающей среды, пространства и формы. Важной составной частью обучения является включение обмеров в общую систему заданий, так как анализ причин, порождающих трудности в процессе преподавания на младших курсах, выявил умение студентов применять теоретические знания и навыки на практике. Целью практики является обучение студентов методам фиксации современного состояния памятников и исследование исторической застройки, например исторической части города Москвы с возможностью анализа целесообразности разных реставрационных подходов к архитектурному наследию. Один из подходов характеризуется допустимостью достроек и перестроек памятника архитектуры с вольной художественной импровизацией на тему основных архитектурных мотивов. Второй подход - научная реконструкция, возвращающая памятнику целостность, третий подход считает главной задачей сохранение подлинных частей памятника. включая поздние наслоения. Эти тенденции не обязательно представляются в чистом виде, чаще встречается смешанный подход к реставрации. И для любого подхода к реставрации необходимо начинать изучение памятника архитектуры с проведения

обмеров и выполнения по ним чертежей. Выполнение чертежей архитектурных сооружений по их обмерам является самым достоверным методом изображения, так как стены и столбы не совсем вертикальны и прямы, а арки и своды бывают неправильной формы. Детали при сложных обмерах измеряются до мельчайших подробностей. Рекомендуемый план работы на архитектурном объекте, после получения инструкции по технике безопасности:

1. Первоначальной задачей студентов является выполнение карандашных рисунков, таким образом зафиксировав общий облик сооружений, соотношение его частей, пластику и детали. На рисунках изображается природное и градостроительное окружение объекта. Рисунок развивает чувства и эмоции студента, необходимые именно для этой профессии – чувство пропорций, масштаба, материала, ритма.

2. Следующий этап - применение акварели для фиксации цвета, близкому к оригинальному. Изменение цвета может менять стилистику, масштаб, тектонику сооружения. В этой части работы составляется колерная выкраска цвета, на контурные изображения (прорисы) наносится соответствующий оригиналу цвет. Положение фрагмента обозначается на общих обмерах.

3. Важную роль при обмерных работах занимают различные виды фотографирования. Документальная фотосъемка направлена на фиксацию состояния архитектурного объекта во время проведения обмерных работ – изображение объекта получается достоверным. Съемка ведется с разных точек ортогонально для получения общих видов объекта, фасада, фрагментов, интерьеров, элементов декоративного убранства, произведений монументальной живописи и скульптуры. При этом способе фотофиксации применяют рейку с делениями для более точного изображения масштаба детали.

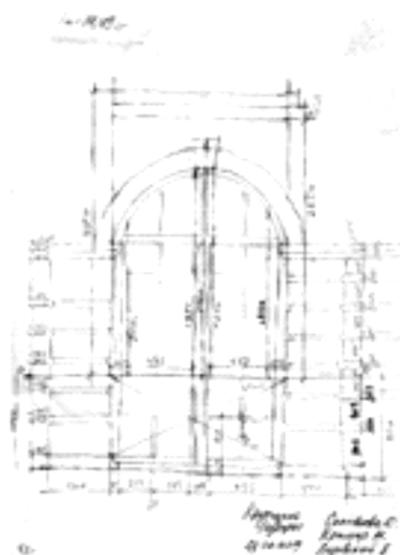
4. Художественная фотосъемка показывает художественные особенности архитектурного объекта, производится с любых точек и активно использует освещение для корректировки цветовосприятия. Объект может быть освещен естественным или искусственным источником света, от одного или нескольких источников. Все точки фотосъемки изображаются на плане и им присваивается порядковый номер.

В 2019 году студенты Архитектурного института приступили к изучению и обмерам исторического объекта - Крутицкого подворья в городе Москве. В 2004 году Русской Православной Церкви была передана главная святыня Крутицкого подворья – верхний храм Малого Успенского собора с приделом преподобного Сергия Радонежского. После передачи в соборе начались реставрационные работы, с 2006 года проводятся работы по благоустройству территории Крутицкого подворья, в том числе установлены новые въездные ворота с севера и с востока. В настоящее время все еще нуждаются в реставрации лестница и южное крыльцо митрополичьих палат, где проходила

практика по архитектурным обмерам студентов архитектурного института.

В результате проделанной работы в 2019 году на территории Крутицкого подворья был собран обширный изобразительный материал. Были выполнены кроки и 28 листов обмерных чертежей, собраны графические материалы, фиксирующие облик подворья - проведены зарисовки строений в целом, а также их частей и элементов, выполнены прорисовки оконной решетки и сняты шаблоны с отдельных деталей. Дальнейшая работа по изучению объекта предполагает выполнение чертежей по крокам, изготовленным в результате обмерных работ. При вычерчивании становятся очевидными несоответствия или согласованность отдельных элементов планов или фасадов здания. Анализируя толщину стен, различный характер кладки, можно обнаружить части более древнего здания. Последней стадией работы является комплектование и оформление выполненных материалов и составление отчета.

Как правило, студенческие отчеты по прохождению практики проводятся с целью закрепления полученных теоретических знаний и получения практических навыков работы, но в данном случае предлагается использовать материалы практик для подготовки материалов реставрации. Работы студентов фиксируют существующие формы здания и выявляют закономерности построения архитектурных форм. Фиксация, прежде всего, призвана дать по возможности исчерпывающее представление об архитектурном памятнике. В дальнейшем, графические материалы, фиксирующие облик подворья, могут являться основой для разработки проектов реконструкции. Работа на обмерной практике развивает эстетическое восприятие, способствует правильному пониманию роли наследия и новаторства применительно к задачам современной архитектуры. Развитие у студентов заинтересованного отношения к культурному, историческому наследию в учебном процессе связано со значительным воспитательным потенциалом, заключенным в историко-архитектурных памятниках.



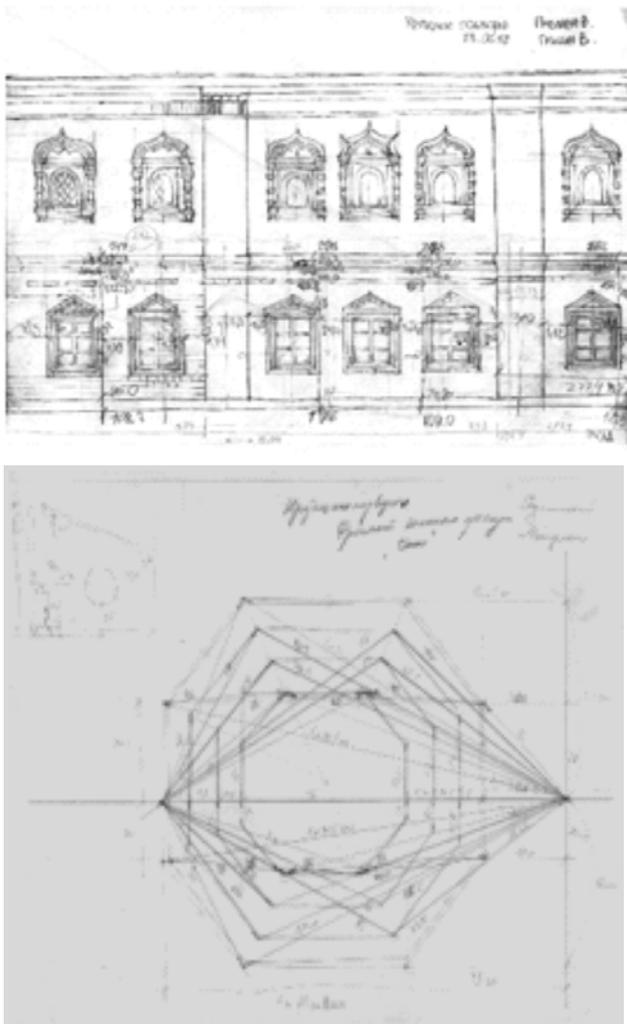


Рис. 1-3 Кроки, выполненные студентами МАрХИ

Анализ проведенной практики с заданиями, выполненными в Крутицком подворье показал, что студенты справились с объемом работ, с заданным темпом обмеров и выполнения чертежей. Участие студентов архитектурного института в обмерной практике и выполнение ими реальных заданий для фиксации архитектурной формы и изображений объектов архитектурного наследия, способствует изучению и исследованию памятников архитектуры, может помочь их восстановлению и реконструкции на научной основе.

Литература

1. Электронный ресурс. Петр Барановский: Труды, воспоминания современников – М., Фонд П.Д. Барановского, МГО ВООПИиК, 1996, с.280, обращение 31.08.2019 <http://www.russist.ru/baranovsky/pb/>
2. Мартынов А., Снегирев Н., Русская старина в памятниках церковного и гражданского зодчества., М, 1848, Полицейская типография.
3. Историческое описание древней Владычней обители на Крутицах М., 1893, Типография И.Я. Полякова
4. Иллюстрированный словарь по искусству и архитектуре. //Составитель Р.П.Андреева. СПб: ИД «Литера», 2003

5. Платонов О.А. Русские монастыри и храмы Историческая энциклопедия, М., Институт русской цивилизации, 2010 с.271

6. Соловьев И.В., Крутицкое подворье в прошлом и настоящем. М., Крутицкое подворье, 2004, с80

7. Соколова Т.Н., Рудская Л.А., Соколов А.Л. Архитектурные обмеры М., Архитектура –С, 2006, с. 112

8. Трофимова Т.Е., Родионовский А.Н. Изучение и сохранение Крутицкого патриаршего подворья. Науковедение, том 9 №6 2017

9. Соловьев И.В. Краткое историческое описание Крутицкого Патриаршего Подворья в Москве / М. Изд-во Крутицкое Патриаршее Подворье при Синодальном отделе по делам молодежи, 2002

10. Православная Москва. Справочник действующих монастырей и храмов. М., Издательство Братство Святителя Тихона, 1995.

11. Беляев Л. А. Древние монастыри Москвы кон. XIII—XV вв. по данным археологии. — М. 1994.

12. Максимов П.Н., Торопов С.А. Архитектурные обмеры. Пособие по фиксации памятников архитектуры. М. 1949г. Издательство Академии архитектуры СССР.

Conducting practice for students of architectural universities at historical sites in the city of Moscow

Trofimova T.E., Rodionovskiy A.N.

RUDN University

Over time, historical buildings change their appearance. Starting the restoration of the object, it is necessary to study its history: features of the initial construction, circumstances and reasons for the transformations. The study of a historical building includes historical - bibliographic, engineering, field, archaeological surveys. One of the main tools for researching and fixing the architecture of a historic building is architectural measurement. The practice of architectural measurements for students studying in the architectural specialty provides an opportunity to substantively familiarize themselves with the architectural structure in nature. Performing architectural measurements, students study the physical dimensions of the building, the dependence of the tectonics of the structure on building materials, the location of the object in the context of the environment. The immediate goal of the practice is to construct projections of the structure on the basis of measured crocs. To fix murals, frescoes and mosaics, a method is used to remove cuts from them - contour images, on which color is then applied. In 2019, students of the Architectural Institute began to study and measure the historical object - Krutitsky Compound in the city of Moscow. The results of the study were presented in the form of measured drawings. In addition, according to the results of work on the territory of Krutitsky Compound, in 2019, sketches, painting, watercolor drawings, croc were made, artistic and documentary photography was carried out. Thus, the fixation of the architectural monument, in addition to its immediate task of teaching the methods of performing architectural measurements, provides drawings and documents for the study and research of historical objects with a view to their reconstruction on a scientific basis.

Key words: practice for students, architectural measurements.

References

1. Electronic resource. Pyotr Baranovsky: Works, memoirs of contemporaries - М., Fund P.D. Baranovsky, MGO VООПИиК, 1996, p. 280, appeal 08/31/2019 <http://www.russist.ru/baranovsky/pb/>
2. Martynov A., Snegirev N., Russian antiquity in the monuments of church and civil architecture., М, 1848, Police printing house.
3. Historical description of the ancient Lords of the monastery on Krutitsy M., 1893, Printing house I.Ya. Polyakova

4. Illustrated vocabulary in art and architecture. // Compiled by R.P. Andreev. SPb: Publishing House Litera, 2003
5. Platonov O.A. Russian monasteries and temples Historical Encyclopedia, M., Institute of Russian Civilization, 2010 p.271
6. Solovyov IV, Krutitsky compound in the past and present. M., Krutitsky Compound, 2004, p80
7. Sokolova T.N., Rudskaya L.A., Sokolov A.L. Architectural measurements M., Architecture –С, 2006, p. 112
8. Trofimova T.E., Rodionovsky A.N. The study and preservation of the Krutitsky patriarchal compound. Science of Science, Volume 9, No. 6, 2017
9. Soloviev I.V. A brief historical description of the Krutitsky Patriarchal Compound in Moscow / M. Publishing House Krutitsky Patriarchal Compound at the Synodal Department for Youth Affairs, 2002
10. Orthodox Moscow. Directory of existing monasteries and temples. M., Brotherhood of St. Tikhon, 1995.
11. Belyaev L. A. Ancient monasteries of Moscow con. XIII — XV centuries according to archeology. - M. 1994.

Технология интенсивного обучения с опорой на ценностный подход, как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников органов внутренних дел при реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования

Якупов Филарет Абдуллович,
адъюнкт Академии управления МВД России, filaret66@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции в условиях дополнительного профессионального образования. Значительное количество сотрудников органов внутренних дел проходят ежегодно обучение по программам повышения квалификации. В связи с этим является целесообразным использовать данный ресурс для формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции, которую, в современных условиях развития правоохранительной системы, можно отнести к ключевым профессиональным компетенциям сотрудника органов внутренних дел. Дополнительное профессиональное образование имеет свои особенности и на них следует обращать внимание, реализуя учебные программы, используя эффективные средства обучения для достижения поставленных дидактических целей. Автор предлагает формировать иноязычную компетенцию у сотрудников органов внутренних дел путем интенсификации и технологизации учебного процесса при повышении квалификации с опорой на ценностный подход в обучении.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, иностранный язык, профессиональное развитие, повышение квалификации, интенсивное обучение, технологический подход, методы обучения, мотивационно – аксиологический подход, установка.

В современных условиях иноязычная коммуникативная компетенция сотрудников органов внутренних дел относится к числу профессионально значимых характеристик их профессиональной компетентности, поэтому ее формирование и развитие является одной из задач образовательных организаций системы МВД, в том числе осуществляющих дополнительное профессиональное обучение. Иноязычная коммуникативная компетенция является показателем профессиональной пригодности, уровня культурного развития сотрудника органов внутренних дел, степени его соответствия современным требованиям, ее феномен органически связан с профессиональной компетентностью, обусловленной спецификой его деятельности.

Формирование иноязычной компетенции сотрудников органов внутренних дел в системе МВД, как правило, осуществляется в рамках профессионального образования и подготовки научно-педагогических кадров с участием относительно небольшого количества сотрудников. Объем учебного времени при реализации указанных образовательных программ дает возможность осуществлять усвоение учебного материала с использованием традиционных системных методов. Однако в современных условиях динамичного развития профессиональной и социальной среды возникает необходимость овладения новыми компетенциями в ограниченные сроки. Основная роль в достижении таких целей отводится образовательным организациям дополнительного профессионального образования.

Перед тем как рассматривать вопрос о формировании и развитии иноязычной компетенции в рамках дополнительного профессионального образования, а именно повышения квалификации, обратимся к основным понятиям, определяющим суть данной области исследования. В соответствии с Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ повышение квалификации в рамках дополнительного профессионального образования направлено на совершенствование или получение новой компетенции, необходимой для профессиональной

деятельности. Опираясь на понятие «компетенция», данное И.А.Зимней, определяющей ее как прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом, формируя, таким образом, компетентность человека [1]. В то время как «компетентность» она трактует, как реализуемые субъектом умения решать социально-профессиональные задачи в деятельности на основе освоенного содержания учебных дисциплин при актуализации необходимых для ее успешности личностных качеств [1].

В свою очередь мы полагаем, что при формировании иноязычной компетенции необходимо ориентироваться на формирование целостного качества человека, его способности эффективно осваивать не только предусмотренный образовательной программой учебный материал, но и на развитие коммуникативных способностей к иностранному языку в течение всей профессиональной деятельности.

Одним из основных факторов, влияющих на эффективность формирования иноязычной компетенции в рамках повышения квалификации является краткосрочность обучения, когда возникает необходимость освоения в ограниченные сроки значительного объема учебного материала на иностранном языке. Практика показывает, что традиционные методы обучения здесь недостаточно эффективны. Для достижения указанных целей необходима особая структуризация учебного материала и интенсификация учебного процесса.

В отечественной педагогике существуют разные определения понятий «интенсификация» и «интенсивное обучение». Конечной целью интенсивного обучения, безусловно, является оптимизация и повышение эффективности всего образовательного процесса. В то же время ни один педагог не согласится с тем, что его подход к обучению, независимо от того, традиционное это обучение или же основано на авторских методах, является не эффективным. В связи с этим, следует четко определять специфические признаки, характеризующие интенсивное обучение. Несмотря на то, что некоторые педагоги разделяют понятия «интенсификация» и «интенсивное обучение», общей характеристикой подобных методик является усвоение обучающимися максимального объема учебного материала в минимально короткие сроки [2]. В качестве отличительных особенностей интенсивного обучения можно выделить:

- активизацию познавательных ресурсов обучающихся;
- использование внутренних психофизиологических возможностей;
- воздействие на все сферы личности обучающегося, в том числе подсознательные и ценностные;
- особая структуризация содержания обучения [3].

Однако даже наличие в арсенале самых эффективных приемов и методов интенсивного обучения не гарантирует достижения нужного результата, если нет правильно и конкретно определенной цели обучения и не обозначены пути ее достижения. Одной из проблемных сторон традиционного обучения, является расплывчатая формулировка учебных целей, когда нет четких критериев измерения их достижения. Подобные аморфные цели часто носят формальный характер, превращая учебный процесс в «обучение ради обучения».

Для достижения заданного уровня обучения требуется ставить диагностируемые цели, т.е. определять их через результаты, выраженные в действиях обучающихся, которые преподаватель может измерить и оценить. Постановка диагностируемых целей является отличительной особенностью технологического подхода к обучению, открывая оптимальные возможности организации интенсивного обучения [4]. В этой связи справедливой представляется позиция педагогов В.П. Беспалько, Б.Г. Лихачева, В.М. Монахова, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной о целесообразности применения педагогической технологии в образовательном процессе. По мнению этих ученых технология обучения представляет собой целостную систему, включающую в себя диагностируемые цели, содержание и сам процесс обучения со строго спроектированными и точно воспроизводимыми, гарантирующими достижения целей, педагогическими действиями.

В качестве компонентов технологии интенсивного обучения сотрудников органов внутренних дел, в рамках реализации программы повышения квалификации, можно выделить следующие методы и приемы:

- метод полного погружения, целью которого является развитие устной иностранной речи, создание обстановки погружения в иноязычную атмосферу, активизация дополнительных речевых и мыслительных возможностей [5].

В соответствии с этим методом с самых первых дней обучения, слушатели общаются только на иностранном языке, причем как во время занятий, так и во внеурочное время. При этом дается установка на взаимный контроль слушателей - если кто-то переходит на русскую речь, другие слушатели должны напоминать о необходимости общения на иностранном языке. Если же это произошло во время учебного процесса, то преподаватель в игровой форме вводит для этого слушателя выполнение дополнительного задания;

- приемы активизации, основанные на принципах коммуникации, когда используются формы группового взаимодействия, обеспечивающие активную вовлеченность обучающихся в процесс обмена информацией, что придает учебной деятельности коллективный характер. Методы активизации, способствуют формированию учебной группы как коллектива людей, объединенных общими целями, в котором каждому создаются благоприятные условия для самореализации и развития

своего личностного потенциала [2]. Основными формами группового взаимодействия является работа: в парах; в триадах; в микрогруппах; в командах; в системе обучающийся – группа и преподаватель – группа;

- полифункциональная и концентрированная структура учебного материала. Принимая во внимание тот факт, что помимо языковой подготовки, учебная программа повышения квалификации предусматривает освоение значительного объема учебного материала по другим дисциплинам, является целесообразным дидактическая переработка теоретического учебного материала в виде дополнительных языковых упражнений. Данные упражнения одновременно способствуют более качественному усвоению теоретического материала, интенсификации формирования и развития иноязычной компетенции.

Иноязычная коммуникативная компетенция требует постоянного совершенствования и актуализации в течение профессионального становления и совершенствования. С этой целью в период обучения по программе повышения квалификации, наряду с овладением речевыми умениями и навыками на иностранном языке, в рамках учебной программы, необходимо уделять особое внимание развитию ценностно-мотивационной сферы личности сотрудника. По утверждению целого ряда ученых психологов, социологов, педагогов (И.Ф.Исаев, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др.) понятия «мотивация» и «ценность» находятся во взаимоотношениях в связи [6].

Мотив рассматривается как устремление к определенной цели-ценности [7]. Ценность же связана с установкой, определяющей мотивацию к овладению какой либо компетенцией. Само понятие «установка» определяется как целостное динамическое состояние субъекта, состояние готовности к определенной активности, состояние готовности к восприятию будущих событий и совершению действий, состояние, которое обуславливается двумя факторами [8, с.63], а ценностные ориентации, как выражение направленности интересов личности на те, или иные ценности, на ту или иную сферу деятельности [9, с.88].

Таким образом, в условиях развития иноязычной коммуникативной компетенции ценностная установка представляет из себя готовность, predisposedness к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией в качестве значимой характеристики профессиональной деятельности и личностного развития.

Безусловно, кроме указанных аспектов существует множество других, не менее важных, способствующих эффективному обучению иностранным языкам. Однако специфика формирования иноязычной компетенции в рамках повышения квалификации подразумевает, в первую очередь, поиск таких подходов, которые позволили бы в короткие сроки добиться максимального усвоения учебного материала, овладения речевыми навыками на иностранном языке, предусмотренных учебной программой. В то же время необходимо

осознавать, что в условиях ограниченности сроков обучения, объем учебного материала в рамках учебной программы повышения квалификации не может являться достаточным для формирования полноценной иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с этим, повышение эффективности формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников органов внутренних дел связано с формированием ценностной установки на иноязычную коммуникативную компетенцию. Такая установка способствует поддержанию мотивации к изучению иностранного языка, использованию его в профессиональной деятельности и в качестве личностно-развивающего компонента. При этом, применяемый педагогом дидактический инструментарий интенсивного обучения, воспринимается должным образом обучающимися в рамках дополнительного профессионального образования сотрудниками органов внутренних дел.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=21611467> (дата обращения: 05.07.2019)
2. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учебное пособие 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высшая школа, 1986. — 103 с.
3. Мельник И. С. Особенности структуры аудиовизуальных учебных пособий для интенсивного обучения взрослых (на материале иностранных языков) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Одесса, 2004. — 388 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
5. Вебер И. С. Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе // Молодой ученый. — 2019. — №6. — С. 207-209. — URL <https://moluch.ru/archive/244/56402/> (дата обращения: 24.03.2019).
6. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений — М., 2002. — 576 с.
7. Шакуров Р.Х., Дырин С. П., Чичаев И. И. Ценностные ориентации студентов вузов (на примере управленческих специальностей). — Набережные Челны: Изд-во ин-та управления, 1998. — 108 с.
8. Узнадзе. Д.Н. Психология установки. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с.
9. Складенко И.С. Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД России.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08: М., 2014. — 531 с.

Technology of intensive training based on the axiological approach as a means of development of foreign language communicative competence of employees of the internal affairs agencies during the implementation of educational programs of additional professional education
Yakupov F.A.

Academy of management of MIA of Russia

The article considers the formation and development of foreign language competence during the additional professional education. A significant number of employees of the Internal Affairs agencies are annually trained on the professional development programs. In this regard, it would be reasonable to use this resource for the formation and improvement of foreign language communicative competence, which in modern conditions of development of the law enforcement system can be considered as one of the key professional competencies of the Internal Affairs agencies employees. However, additional professional education has some particularities which must be taken into consideration during the implementation of training programs and effective means of training are to be used to achieve the goals. As the solution of this issue can be considered the intensification and technological approach, as well as the axiological approach to the educational process.

Key words: foreign language communicative competence, foreign language, professional development, advanced training, intensive training, technological approach, teaching methods, motivational and axiological approach, attitude.

References

1. Winter I.A. Competence and competence in the context of the competency-based approach to education // URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=21611467> (date of access: 05.07.2019)
2. Kitaygorodskaya G.A. Methods of Intensive Teaching of Foreign Languages: Textbook 2nd ed., Rev. and add. - M.: Higher School, 1986. - 103 p.
3. Melnik I. S. Features of the structure of audiovisual teaching aids for intensive adult education (based on foreign languages): Dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01: Odessa, 2004 .-- 388 p.
4. Bepalko V.P. Components of educational technology. - M.: Pedagogy, 1989 .-- 192 p.
5. Weber, I. S. The method of language immersion in English lessons in a modern school // Young scientist. - 2019. - No. 6. - S. 207-209. - URL <https://moluch.ru/archive/244/56402/> (accessed: 24.03.2019).
6. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyarov, E. N. Pedagogy: Textbook for students of higher. ped textbook. Establishments - M., 2002 .-- 576 p.
7. Shakurov R.Kh., Dyrin S.P., Chichaev I.I. Value orientations of university students (by the example of managerial specialties). - Naberezhnye Chelny: Publishing house of the Institute of Management, 1998. - 108 p.
8. Uznadze. D.N. Psychology installation. - St. Petersburg: Peter, 2001 .-- 416 p.
9. Sklyarenko I.S. The pedagogical system of the formation of professional value systems among cadets of the Russian Ministry of Internal Affairs .: diss. ... doctor. ped Sciences: 13.00.08: M., 2014 .-- 531 p.

Организация, проведение и результаты производственных практик бакалавров-географов (05.03.02 География) на примере Сибирского федерального университета

Ямских Галина Юрьевна,

докт. геогр. наук, профессор, завкафедрой географии, Институт экологии и географии Сибирского федерального университета, Yamskikh@mail.ru

Жаринова Наталья Юрьевна,

канд. биол. наук, доцент кафедры географии Институт экологии и географии Сибирского федерального университета, Nata_1986@bk.ru

Лебедева Наталья Владимировна,

канд. геол.-мин. наук, доцент кафедры географии Институт экологии и географии Сибирского федерального университета, Fidelika@bk.ru

Усманова Ирина Хабибрахмановна,

канд. геогр. наук, доцент кафедры географии, Институт экологии и географии Сибирского федерального университета, Usmi59@mail.ru

В статье рассмотрены организационные вопросы, требования к проведению и результаты производственных практик бакалавров-географов Сибирского федерального профиля подготовки «Физическая география и ландшафтоведение». Представлен перечень видов деятельности и формы отчетности на весь период практики, рекомендации по написанию и оформлению отчета. Приведен перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения программы практики, описаны показатели и критерии оценивания компетенций. Рассмотрены порядок проведения защиты отчетов по производственной практике, методические рекомендации по написанию отчета и подготовке презентации для защиты и критерии оценивания. Результатом прохождения производственных практик явилось формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и дополнительных профессиональных компетенций. Все студенты получили навыки организации и планирования научных исследований применительно к конкретным географическим объектам, овладели методиками работы с формированием и анализом баз данных, закрепили умения работы с различными географическими картами и использованием ГИС-технологий.

Ключевые слова: производственная практика, бакалавры, географическое образование, базы практик, показатели и критерии оценивания компетенций

Производственная практика является неотъемлемым компонентом образовательной программы географов-бакалавров по направлению подготовки 05.03.02 «География» профилю подготовки: 05.03.02.02 «Физическая география и ландшафтоведение».

Целью производственной практики является: «закрепление и углубление теоретической подготовки бакалавра и изучение природных и антропогенных ландшафтов, приобретение практических навыков и освоение компетенций, опыта самостоятельной профессиональной деятельности, а также получение фактического материала для подготовки выпускной квалификационной работы бакалавра»[9].

«Основная задача производственной практики - это приобретение профессиональных навыков и развитие интереса к научно-исследовательской работе при сборе, систематизации, анализе фактических и литературных материалов для подготовки выпускной квалификационной бакалаврской работы по физической географии и ландшафтоведению. В зависимости от области деятельности в период практики студенты получают возможность участвовать в проведении комплексных исследований географических проблем и разработке рекомендаций по их разрешению»[9].

В результате прохождения производственной практики бакалавр должен: «уметь формулировать цели и задачи научных исследований и практических разработок в области географии; разрабатывать рекомендации по практическому использованию полученных результатов; составлять обзоры и отчеты по результатам проводимых исследований; использовать творческий подход при научно-исследовательской деятельности для решения задач, связанных с профессиональной деятельностью; владеть - навыками проведения научно-исследовательских и практических разработок в области географии под руководством специалистов и методами физико-географических исследований, компьютерными методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, применяемыми в профессиональной деятельности, работать с каталогами научной литературы и базами данных» [9].

Производственная практика дает возможность студенту собрать материал для написания выпускной квалификационной работы. За время производственной практики студент совместно с преподавателем (руководителем практики от университета) должен в окончательном виде сформулировать тему выпускной работы и обосновать целесообразность ее разработки. Во время практики бакалавр должен сделать систематизацию и обобщение научной информации, полученной по теме исследований,

сформулировать основные цели и задачи выпускной квалификационной работы.

Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности проводится в конце 6 семестра, составляет 6 з.е. (4 недели) – 216 часов. К началу прохождения производственной практики студентами должны быть успешно пройдены дисциплины 1-3 курсов, а также учебные практики за 1 и 2 курс, в результате которых сформирован необходимый набор компетенций. Практика студентов в Сибирском федеральном университете проводится как на выпускающей кафедре Географии, так и на предприятиях и учреждениях, осуществляющих практическую производственную и научно-исследовательскую деятельность по изучению физико-географических объектов, естественных и антропогенных ландшафтов, в которых возможно изучение и сбор материалов, связанных с темой выпускной квалификационной работы. Студенты Сибирского федерального университета в течение трех лет (первый набор студентов на направление подготовки 05.03.02 География был осуществлен в 2013 году) имели возможность проходить производственную практику в зависимости от их научных интересов в научно-исследовательских и производственных учреждениях России (рис. 1).



Рисунок 1- Картограмма мест проведения производственных практик

Руководителями практик являлись ведущие ученые и специалисты различных областей географической науки. Ниже приведен перечень академических институтов и учреждений географического профиля, где студенты-бакалавры проходили производственную практику: Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (ИВЭП СО РАН) (г. Барнаул); Федеральное государственное бюджетное учреждение «Средне-сибирское управление по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды» (город Красноярск); ФГБУН Институт археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук (ИАЭТ СО РАН) (г. Новосибирск); ФГБУ «Объединённая дирекция Баргузинского государственного природного биосферного заповедника и Забайкальского национального парка» (город Усть-Баргузин); Федеральное государственное учреждение по водному хозяйству Енисейского региона «Енисейрегионводхоз» (г. Красноярск); Институт географии им. В.Б. Сочавы Сибирского отделения Рос-

сийской академии наук (ИГ СО РАН) (г. Иркутск); Хакасский национальный краеведческий музей имени Л.Р. Кызласова (г. Абакан); Краевое государственное бюджетное учреждение «Красноярское лесничество» (г. Красноярск); Акционерное общество «Полюс Красноярск» (г. Красноярск); Восточно-Сибирский филиал федерального государственного бюджетного учреждения «РОСЛЕСИНФОРГ» (г. Красноярск); Территориальное управление Министерства лесного комплекса Иркутской области по Падунскому лесничеству (г. Братск); Управление Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, Республике Хакасия и Республике Тыва (Красноярскстат) (г. Красноярск); Всероссийский нефтяной научно-исследовательский геологоразведочный институт (ВНИГРИ) (г. Санкт-Петербург); Томский государственный университет (г. Томск); Алтайский государственный университет (г. Барнаул); Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина (г. Омск); Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (г. Абакан); Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Приморскому краю (г. Владивосток); Институт мерзлотоведения П.И. Мельникова СО РАН, Игарская геокриологическая лаборатория (г. Игарка); Южное отделение Института океанологии им. П.П. Ширшова Российской академии наук (г. Геленджик); Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный исследовательский центр «Красноярский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук» (г. Красноярск); ФГБУ «Национальный парк «Шушенский бор» (п.г.т. Шушенское); Администрация муниципального образования города Новый Уренгой (г. Новый Уренгой); Федеральное государственное бюджетное учреждение «Государственный природный заповедник «Столбы» (г. Красноярск); ООО «Красноярская Геоархеология» (г. Красноярск); Тувинский институт комплексного освоения природных ресурсов Сибирского отделения РАН (ТувИКОПР СО РАН) (г. Кызыл); Филиал АО «СУЭК-Красноярск» «Разрез Бородинский им. М.И. Щадова» (г. Бородино); Управление Росприроднадзора по Красноярскому краю (г. Красноярск).

«Все академические и производственные учреждения обладали прекрасным учебно-методическим обеспечением, в том числе: основной и дополнительной литературой, рекомендуемой при изучении профессиональных дисциплин» [1-4], «презентационными материалами, учебно-методическими пособиями и иными материалами, связанными с деятельностью организации – места практики и профилем подготовки бакалавра» [5-7]. «В процессе прохождения практики студентами использовалось специализированное программное обеспечение в области проффиля подготовки бакалавра» [8]; специализированные Интернет-ресурсы и информационно-справочные системы (<http://glcf.umiacs.umd.edu>), космические снимки (LandSat, Modis, Aster, SRTM); цифровые топографические карты – <http://ggc.ru> – официальный сайт Государственного научно-внедренческого центра геоинформационных систем и технологий); фонд

картографических материалов Российской национальной библиотеки – для углубленного изучения и сбора, систематизации и анализа литературного и фактического материала, необходимого для подготовки квалификационной работы бакалавра. В местах прохождения практики студенты работали на современном геодезическом, гидрологическом, климатическом оборудовании и принимали активное участие в полевых научных исследованиях в составе экспедиционных отрядов при изучении ландшафтов равнинных и горных территорий, районов добычи полезных ископаемых.

Проведение практики требовало серьезной подготовки: на подготовительном этапе проводилась ознакомительная лекция, в том числе по правилам составления отчета и инструктаж по технике безопасности в объеме 8 часов. В качестве формы контроля использовалось собеседование. Производственно-исследовательский этап составлял 108 часов и включал знакомство с базой практики (изучение имеющегося на базе практике фактического материала по теме работы, сбор данных для выпускной квалификационной работы, выполнение научно-исследовательских задач). Оценка формы контроля базировалась на характеристике базы практики и данных необходимых для выпускной квалификационной работы. На подготовку отчета по практике выделялось 92 часа и камеральные работы состояли из графической и картографической, расчетной обработки материала, статистических расчетов, систематизации и анализа фактического материала. На отчет по практике и дифференцированный зачет было запланировано 8 часов.

В процессе прохождения практики на разных этапах студент-бакалавр должен был овладеть компетенциями в соответствии с показателями и критериями их оценивания (таблица 1).

Таблица 1

Код и содержание компетенции	Результаты обучения	Оценочные средства
ОК-5: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	<i>Уметь:</i> - логично, связно, аргументированно строить ответ	Защита отчета (ответы на вопросы)
	<i>Владеть:</i> - культурой коммуникации в устной и письменной формах на русском или иностранном языках	Защита отчета (основной доклад)
ОК-6: способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	<i>Уметь:</i> - выстроить работу в новом коллективе при прохождении практики	Защита отчета (ответы на вопросы)
	<i>Владеть:</i> - навыками работы с полученной информацией; - навыками работы в коллективе	Защита отчета (основной доклад)
ОК-7: способность к самоорганизации и самообразованию	<i>Уметь:</i> - выполнять полевые и камеральные работы по теме ВКР	Текст отчета
	<i>Владеть:</i> - навыками по созданию отчета о проделанной работе	Текст отчета
ОПК-3: способность использовать базовые общепрофессиональные теоретические знания о географии, земледелии, геоморфологии с основами геологии,	<i>Уметь:</i> - использовать теоретические знания по своей тематике при выполнении ВКР	Текст отчета
	<i>Владеть:</i>	Текст отчета

климатологии с основами метеорологии, гидрологии, биогеографии, географии почв с основами почвоведения, ландшафтоведения	- навыками физико-географического описания района исследования; - специальными навыками в области земледелия, геоморфологии с основами геологии, климатологии с основами метеорологии, гидрологии, биогеографии, географии почв с основами почвоведения, ландшафтоведения при подготовке специальной части ВКР	
ОПК-5: способность использовать знания в области топографии и картографии, уметь применять картографический метод в географических исследованиях	<i>Уметь:</i> - приводить грамотное описание мест расположения объектов или района исследования - подбирать необходимый картографический материал для успешного выполнения ВКР	Текст отчета
	<i>Владеть:</i> - картографическим методом исследования географических объектов-объектов исследования на практике	Защита отчета (ответы на вопросы)
ОПК-7: способность использовать в географических исследованиях знания об общих и теоретических основах экономической и социальной географии России и мира	<i>Владеть:</i> - навыками оценки района исследования с точки зрения социально-экономической географии	Защита отчета (ответы на вопросы)
ОПК-9: способность использовать теоретические знания на практике	<i>Владеть:</i> - навыками проведения географических исследований в местах прохождения производственной практики	Текст отчета; характеристика с места прохождения практики
ОПК-10: способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности	<i>Уметь:</i> - проводить сбор, анализ, хранение и переработку информации	Текст отчета
	<i>Владеть:</i> - навыками поиска теоретической информации по тематике исследования; - навыками работы с ПК для создания правильно оформленного отчета по практике	Текст отчета
ПК-1: способность использовать основные подходы и методы комплексных географических исследований, в том числе географического районирования, теоретические и научно-практические знания основ природопользования	<i>Владеть:</i> - навыками выполнения практических, лабораторных и расчетно-графических работ по тематике исследования	Защита отчета (основной доклад)
ПК-2: способность использовать базовые знания, основные подходы и методы физико-географических, геоморфологических, палеогеографических, гляциологических исследований, уметь проводить исследования в области геофизики и геохимии ландшафтов	<i>Владеть:</i> - навыками использования основных подходов и методов физической географии и ландшафтоведения для сбора необходимых материалов по тематике исследования	Защита отчета (основной доклад)
ДПК-1: способность применять методы физико-географических исследований и географической экспертизы на практике и использовать навыки планирования в организации полевых и камеральных работ	<i>Знать:</i> - порядок проведения исследований по тематике ВКР	Текст отчета
	<i>Уметь:</i> - организовать собственные полевые и камеральные работы в рамках производственной практики	Характеристика с места прохождения практики
	<i>Владеть:</i> - навыками оценки исследуемых географических объектов	Защита отчета

К зачету (защите отчета) допускаются студенты, успешно прошедшие производственную прак-

тику, которые предоставили: положительную характеристику руководителя практики от учреждения (предприятия) в дневнике или на отдельном листе, заверенную печатью организации где проходила практика и текст отчета о производственной практике, оформленный по Общим требованиям к построению, изложению и оформлению документов учебной деятельности ФГАОУ ВО СФУ [10].

Аттестация по итогам производственной практики включает самостоятельную подготовку и защиту студентом отчета. Для подготовки отчета студенты используют:

Методические рекомендации по написанию отчета:

1. «Текстовый документ отчета должен быть создан в программе MicrosoftWord, либо средствами офисного пакета LibreOffice и представлена в распечатанном виде. Оформление проводится согласно Общим требованиям к построению, изложению и оформлению документов учебной деятельности СФУ: документ отчета должен включать титульный лист, оглавление, введение, основную часть, заключение, список литературы; титульный лист оформляется в соответствии со стандартными требованиями (название университета, дисциплина, тема работы, Ф.И.О. студента, группа и факультет, фамилия и должность руководителя, внизу – место и год выполнения работы); работа начинается с содержания. Далее следует введение, в котором определяется цель и задачи практики (объем не более одного листа); в содержательной части излагается основной материал, причем при необходимости текстовый массив разбивается на более мелкие части (описываются район, объект, предмет исследования, основные характеристики или данные полученные на практике) и графическое оформление работы (схемы, фотографии, рисунки и пр.) должно соответствовать Общим требованиям к построению, изложению и оформлению документов учебной деятельности СФУ; после содержательной части обязательно должно следовать заключение, в котором даются выводы, отвечающие на вопрос, поставленный во введении; в конце работы должен быть приведен список использованных источников (обязательное использование 15-25 источников, соответствующих теме работы, включая интернет-источники)» [10].

2. Отчет защищается студентом путем выступления с докладом-презентацией продолжительностью 5-10 минут.

Методические рекомендации по подготовке презентации для защиты отчета:

- «Презентация к отчету должна быть создана средствами MicrosoftPowerPoint, либо с помощью программного пакета LibreOffice, и содержать не менее 15 кадров и включать текстовой и иллюстративный материал.

- Цель в докладе-презентации должна быть четко сформулирована. Отобрана содержательная часть и выстроена логическая цепочка для представления. Определены и выделены клю-

чевые моменты. В докладе-презентации должна быть изложена проблема, основные идеи по обсуждаемому вопросу (которые сопровождаются высказываниями собственной точки зрения в устной форме при защите презентации), содержание логически выстроено, презентация должна сопровождаться примерами (фактами).

- Содержание информации в презентации: «следует использовать короткие слова и предложения; минимизировать количество предлогов, наречий, прилагательных; заголовки должны привлекать внимание аудитории. Расположение информации на странице: предпочтительно горизонтальное расположение информации; наиболее важная информация должна располагаться в центре экрана» [10].

- Использование шрифтов: «для заголовков – не менее 24 пт; для основной информации – не менее 18 пт; для выделения информации следует использовать полужирный шрифт и курсив. Способы выделения информации: рамки, границы, заливка; разные цвета шрифтов, штриховка, стрелки; рисунки, диаграммы, схемы для иллюстрации наиболее важных фактов и закономерностей» [10].

- Объем информации: «на одном слайде нельзя размещать описание более трех фактов, выводов, определений; максимальная эффективность достигается тогда, когда ключевые пункты отображаются на отдельных слайдах» [10].

- Оформление слайдов: «необходимо соблюдать единый стиль оформления; избегать чрезмерно ярких, отвлекающих внимание стилей; вспомогательная информация не должна преобладать над основной. Фон и цвета: для фона выбираются более холодные спокойные цвета (синий, зеленый); на одном слайде используются не более трех цветов; фон и текст должны быть резко контрастными друг другу по цвету. Анимационными эффектами нельзя злоупотреблять, поскольку это отвлекает внимание от информации на слайде» [10].

- Защита отчета происходит на заседании выпускающей кафедры в специально установленные строки в форме доклада и последующих ответов на вопросы. Вопросы, которые задаются студенту на защите, имеют общий характер (об оформлении, построении, способу изложения материала студентом) и специальный характер (вопросы, касающиеся тематики исследования студента, характеристики района исследования, методик, полученных данных или материалов).

По результатам аттестации выставляется оценка по четырехбалльной шкале («отлично»)- В отчете представлены все необходимые разделы: введение, полная характеристика исследуемой территории, прописаны основные этапы прохождения практики, представлены методики, которые были использованы, описаны полученные в ходе производственной практики материалы, имеется заключение. Отчет оформлен в соответствии с Общими требованиями к построению, изложению и оформлению документов учебной деятельности СФУ (далее – Требования).

При защите отчета студент излагает материал последовательно, четко и логически стройно. Студент исчерпывающим образом ответил на дополнительные вопросы преподавателей выпускающей кафедры. Студентом продемонстрирован высокий уровень развития общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, глубокие теоретические знания и наличие практических навыков; «хорошо» - в отчете представлены все необходимые разделы, но в неполном объеме. Отчет оформлен в соответствии с Требованиями. При защите отчета студентом допущены одна-две неточности или несущественные ошибки. При ответе на дополнительные вопросы студент излагает материал последовательно, четко и логически стройно, способен аргументировать свои утверждения и выводы, привести практические примеры. Студентом продемонстрирован средний уровень развития общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, средние теоретические знания и наличие практических навыков; «удовлетворительно» - В отчете представлены не все необходимые разделы или разделы недостаточно наполнены информацией. Отчет оформлен в соответствии с Требованиями или имеются незначительные ошибки. При защите отчета студентом допущены одна-две существенные (грубые) ошибки, которые студент может исправить при дополнительных наводящих вопросах преподавателей выпускающей кафедры. Студентом продемонстрирован низкий уровень развития общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, поверхностные теоретические знания и низкий уровень владения практическими навыками; «неудовлетворительно» - В отчете представлены не все необходимые разделы или разделы недостаточно наполнены информацией. Отчет оформлен не по Требованиям или имеются грубые ошибки в оформлении. Студентом продемонстрирован низкий уровень развития общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, поверхностные теоретические знания и почти полное отсутствие практических навыков.

Основываясь на результатах обучения студентов-бакалавров при прохождении производственных практик, можно констатировать, что все студенты в полной мере овладевают общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, успешно защищают выпускные бакалаврские квалификационные работы и продолжают обучение в магистратуре, либо получают рабочее место в соответствии с квалификационными характеристиками по направлению подготовки 05.03.02 География.

Выражаем глубочайшую признательность и благодарность руководителям академических организаций и учреждений, высших учебных заведений, руководителям студентов-бакалавров перечисленных выше учреждений, осуществлявших обучение бакалавров-географов СФУ в период прохождения ими производственной практики, за добросовестный и бескорыстный труд.

Литература

1. География: понятия и термины Geography. Concepts and Terms: пятиязычный академический словарь : русский – английский – французский – испанский – немецкий / В. М. Котляков, А. И. Комарова ; Российская академия наук [РАН]. – Москва: Наука, 2007. – 859 с.

2. Климатическое опустынивание: монография / А. Н. Золотокрылин ; отв. ред. А. Н. Кренке ; Российская академия наук (РАН). Институт географии. – Москва: Наука, 2003. – 246 с.

3. Аэрокосмические методы географических исследований: учебник для вузов по специальностям "География" и "Картография" / Л. Е. Смирнов; Санкт-Петербургский университет [СПбГУ]. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет (СПбГУ), 2005. – 348 с.

4. Региональный географический прогноз – управлению природопользованием: сборник научных трудов / Академия наук (АН) СССР. Научный совет по проблемам биосферы ; отв. ред. В. С. Преображенский. – Москва: Наука, 1989. – 80 с.

5. Методы географических исследований. В 2-х ч. Часть 1. / Клицунова Н.К. Методы физико-географических исследований Минск: БГУ, 2008. – 124 с.

6. Дьяконов К. Н., Касимов Н. С., Тикунов В. С. Современные методы географических исследований / к.н. Дьяконов, Н.С. Касимов, В.С. Тикунов – Просвещение М, 1996. – 207 с.

7. Полевой почвенный генетический анализ (на примере почв юга Средней Сибири): учебное пособие по специальностям 013100 "Экология", 013400 "Природопользование", 13600 "Геоэкология" и направлению 511100 "Экология и природопользование" / А. А. Ямских ; Красноярский университет (КрасГУ). – Красноярск: Красноярский университет (КрасГУ), 2004. – 109 с

8. Основы статистического анализа. Практикум по статистическим методам и исследованию операций с использованием пакетов STATISTICA и EXCEL: учебное пособие по специальности "Менеджмент организации" / Э. А. Вуколов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Форум : ИНФРА-М, 2013. – 464с.

9. Федеральные государственные образовательные стандарты (материалы интернет портала <https://fgos.ru> (по направлению подготовки 05.03.02 «География» профилю подготовки: 05.03.02.02 «Физическая география и ландшафтоведение» Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 955)

10. Общие требования к построению, изложению и оформлению документов учебной деятельности ФГАОУ ВО СФУ (<http://www.sfu-kras.ru/>)

Organization, implementation and results of production practices of bachelor-geographers (05.03.02 Geography) on the example of the Siberian Federal University
Yamskikh G.Yu., Zharinova N.Yu., Lebedeva N.V., Usmanova I.H.

Siberian Federal University

The article discusses organizational issues, requirements for conducting and the results of production practices of bachelor-geographers of the Siberian Federal profile of training "Physical geography and landscape science". A list of activities and

reporting forms for the entire period of practice, recommendations for writing and preparing a report are presented. The list of competencies is given with the stages of their formation in the process of mastering the practice program, indicators and criteria for assessing competencies are described. The procedure for the protection of reports on industrial practice, guidelines for writing a report and preparing a presentation for protection and evaluation criteria are considered. The result of practical training was the formation of cultural, professional, professional and additional professional competencies. All students received the skills of organizing and planning research in relation to specific geographical objects, mastered the methods of working with the formation and analysis of databases, consolidated the skills of working with various geographical maps and using GIS-technology.

Keywords: industrial practice, bachelors, geographical education, practice bases, indicators and criteria for assessing competencies

References

1. Geography: concepts and terms of Geography. Concepts and Terms: the bilingual academic dictionary: Russian - English - French - Spanish - German / V. M. Kotlyakov, A. I. Komarova; Russian Academy of Sciences [RAS]. - Moscow: Nauka, 2007. -- 859 p.
 2. Climatic desertification: monograph / A. N. Zolotokrylin; open ed. A. N. Krenke; Russian Academy of Sciences (RAS). Institute of Geography. - Moscow: Nauka, 2003. -- 246 p.
 3. Aerospace methods of geographical research: a textbook for universities in the field of "Geography" and "Cartography" / L. E. Smirnov; St. Petersburg University [SPbSU]. - St. Petersburg: St. Petersburg University (St. Petersburg State University), 2005. - 348 p.
 4. Regional geographic forecast - environmental management: a collection of scientific papers / Academy of Sciences (AN) of the USSR. Scientific Council on the problems of the biosphere; open ed. V. S. Preobrazhensky. - Moscow: Nauka, 1989. -- 80 p.
 5. Methods of geographical research. In 2 hours. Part 1. / Klitsunova N.K. Methods of physical and geographical research Minsk: BSU, 2008. - 124 p.
 6. Dyakonov K. N., Kasimov N. S., Tikunov V. S. Modern methods of geographical research / Ph.D. Dyakonov, N.S. Kasimov, V.S. Tikunov - Enlightenment M, 1996. -- 207 p.
 7. Field soil genetic analysis (on the example of soils in the south of Central Siberia): a manual on specialties 013100 "Ecology", 013400 "Nature", 13600 "Geoecology" and direction 511100 "Ecology and nature management" / A. A. Yamskikh; Krasnoyarsk University (KrasSU). - Krasnoyarsk: Krasnoyarsk University (KrasSU), 2004. - 109 p.
 8. The basics of statistical analysis. Workshop on statistical methods and operations research using STATISTICA and EXCEL packages: a tutorial on the specialty "Organization Management" / E. A. Vukolov. - 2nd ed., Rev. and add. - Moscow: Forum: INFRA-M, 2013. - 464s.
- Internet sources
9. Federal state educational standards (materials of the Internet portal <https://fgos.ru> (in the direction of preparation 05.03.02 "Geography" for the profile of preparation: 03.03.02.02 "Physical geography and landscape science" Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 07.08.2014 No. 955)
 10. General requirements for the construction, presentation and execution of documents for the educational activities of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education (SFU) (<http://www.sfu-kras.ru/>)

Проблема формирования межкультурной компетенции в рамках концепции диалога культур на уроках иностранного языка на современном этапе развития школьного образования

Канина Светлана Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, преподаватель английского языка, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

Ермолаева Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, преподаватель английского языка, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»

Гмызина Галина Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романогерманских языков, преподаватель немецкого языка, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», kmasu@yandex.ru

Коммуникативная компетенция является главной целью обучения иностранным языкам в школе. Успех общения лежит не только в желании говорящего вступить в контакт, но и в его навыках, реализующих речевое общение. Как известно любое общение зависит от того, на сколько партнеры общения владеют единицами языка и употребляют их в тех или иных ситуациях общения. Описанные условия владения языком представляют собой сущность коммуникативной компетенции, неотъемлемым компонентом которой является межкультурная компетенция. В данной статье рассматривается одна из важных проблем в теории и практике современного отечественного школьного обучения иностранным языкам — проблема формирования межкультурной компетенции средствами изучаемого иностранного языка. На современном этапе развития отечественного образования, при существовании различных подходов, в методике обучения иностранным языкам в приоритете изучение иностранного языка в комплексе со знакомством с культурой страны изучаемого языка, её историей, особенностями каждой нации. Авторы предпринимают попытку многостороннего анализа обозначенной проблемы, основываясь как на теоретических положениях, так и на практических наработках в данной сфере.

Ключевые слова: формирование межкультурной компетенции, коммуникативная компетенция, диалог культур, школьное образование

Мультимедийные средства и интернет, расширяющиеся партнёрские связи Российской Федерации с зарубежными странами представляют возможность общаться лично и дистанционно с представителями других стран и использовать аутентичные средства не только о стране изучаемого языка, но и средства обучения языку. Все эти обстоятельства ведут к необходимости как можно раньше приобщать ребёнка к иностранному языку с целью не только говорить на иностранном языке, но и познать другую национальную культуру. Это помогает учащемуся сравнить культуру своей страны с культурой изучаемого языка, а также расширить его возможности для участия в межкультурной коммуникации.

Проблема внедрения культуры изучаемого языка в процесс обучения иностранным языкам стоит давно. В настоящее время, несмотря на наличие различных подходов, в методике обучения иностранным языкам многие методисты придерживаются мнения о необходимости изучения иностранного языка в комплексе с культурой страны изучаемого языка, её историей, особенностями каждой нации и даже манере выражаться.

Предмет «Иностранный язык» отличается тем, что на уроке учащиеся прежде всего овладевают коммуникативной компетенцией как умением межличностного общения на иностранном языке, а в качестве цели обучения выдвигается развитие межкультурной компетенции у обучаемых и формирование целостной культурно-языковой личности. Как известно, развитие социокультурной компетенции включает в себя изучение культурологического подхода, а также развивает способность человека воспринимать культуру через межличностное общение, диалог культур и профессиональные контакты. В реальной ситуации общения с носителем языка часто возникает культурный барьер, даже при условии грамматически правильной речи. Он связан с различиями в нормах вербального и невербального поведения, и в том числе с неадекватными фоновыми страноведческими знаниями участников общения.

В материалах Рекомендаций Комитета министров Совета Европы говорится о том, что богатое

наследие разнообразных языков и культур Европы необходимо охранять и развивать, а усилия в области образования направить на то, чтобы предотвратить взаимное непонимание, обусловленное различиями языков, превратив языковой барьер в источник взаимного обогащения культур и широкого диалога-сотрудничества [6; С. 8].

В рамках культурологического подхода в сфере образования необходимо воспитывать человека как личность свободную, активную, характеризующуюся индивидуальностью и способностью к выбору. Наполнение содержания образования зависит от тех условий, которые необходимы для интеграции в другую культуру с сохранением человеческих понятий о культуре [2].

Академик Д.С. Лихачев в «Декларации прав культуры» отмечает: «Культура является духовной основой цивилизации, гуманистическим ориентиром, критерием ее самобытности и целостности. Разрозненный мир обретает единство в культуре. Человечество, как никогда прежде, ощутило потребность в диалоге, взаимном понимании, общении, интеграции культурного пространства как основы духовного единства и согласия народов» [4; С. 3].

Анализ российских исследований в области образования показывает, что, согласно теории «диалога культур», разработанной М.М. Бахтиным и которая была впоследствии продолжена В.С. Библером, «различные культуры находятся в постоянном диалоге между собой, непрерывно взаимодействуют и взаимодополняют друг друга» [9].

Проблема диалога культур в современных условиях приобретает особое значение, когда границы нашей страны стали более открытыми, россияне все чаще имеют возможность посещать другие страны, с целью не только познакомиться с другой культурой, но и пообщаться с представителями других стран и народов. Проблема взаимодействия культур стала особенно актуальной в связи с расширением информационного поля, возрастающих национально-культурных контактов [5]. Люди постепенно учатся жить если и не в согласии, то хотя бы в режиме диалога. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, появляется их мотивация к изучению иностранных языков, желание установить контакты с зарубежными странами [7].

В методике преподавания языков появились новые тенденции овладения иностранным языком. Исходя из требований ФГОС преподаватель должен стремиться не только научить иностранному языку, но и развить личностные качества учащихся. Развитие это происходит через формирование социокультурных и лингвострановедческих компетенций, то есть изучение «культур через язык и язык через культуру». Диалог культур – это способ осознания своей культуры посредством другой культуры и наоборот. Любой человек начинает лучше понимать и ценить свою культуру, сравнивая ее с культурой другого народа. При этом под культурой здесь понимается не только знание достопримечательностей и различных достижений

той или иной нации, но и признание её самобытности. Настоящий диалог культур может происходить только тогда, когда носители конкретной культуры постигают другую культуру, осознанно принимая индивидуальные особенности жителей той другой культуры, не пытаясь вмешиваться и что-то исправить. Необходимо ответить на вопрос, что составляет культурный компонент обучения иностранному языку. Его содержание должно отражать особенности окружающей действительности носителя иной культуры, его языкового сознания. «Первоначальный диалог культур происходит в сознании ... билингва, который, владея образами сознания своей и чужой культур, рефлексивирует над различиями этих образов» [2; С. 8].

Таким образом, на современном этапе развития общества у учащихся появляется потребность в межкультурном общении, развивается познавательный интерес к изучению других культур, что способствует развитию интеллектуальной активности обучающихся. Как известно, одним из способов повышения интеллекта является изучение иностранного языка, что приведет к диалогу культур [5].

В современной педагогике рассматриваются разные способы и технологии повышения качества образования, но положения, теоретические разработки о том, как нужно вести диалог культур отсутствуют. Отсутствуют и методические рекомендации о внедрении диалога культур в образовательный процесс с целью применения свои знания на практике. Умение вести диалог требует от учащихся определенных качеств. Общаться на более высоком уровне, на уровне диалога культур ставит перед педагогами задачу развития личности, обладающими такими качествами, как активность, повышенный познавательный интерес, умением вступать в сотрудничество и хорошо развитой мотивацией. Эти качества необходимы для изучения иностранного языка и его культуры с целью вступить в диалог. При этом в ходе учебного процесса учащиеся получают все необходимые знания, умения и навыки для того, чтобы не только вести диалог с представителями других наций, но и принять и понять их культуру, не забывая про свою многовековую культуру.

Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур [9; С. 195].

Культура существует как общение, как диалог людей различных наций и культур, как обмен продуктами творчества, произведений и добровольного принятия всего того, что предлагает иная культура, при этом оставляя за собой право вносить коррективы.

Существует множество определений «культур». Крейг Сторти, автор книги «The Art of Crossing Cultures», под культурой понимает различные общественные ценности и убеждения и также поведение. Существуют общемировые ценности и верования, но зачастую они отличаются в различных культурах какими-то деталями или поведением,

которое выливается из вышеупомянутых особенностей.

Крейг Сторти утверждает, что, находясь в другой стране, “ignorance is the breeding ground for anxiety” [7; С.80]. Приезжая в другую страну, некоторые всегда чувствуют себя неловко и даже иногда испытывают страх, общаясь с людьми, живущими в стране, о которой им ничего неизвестно. Зачастую даже частичные знания о стране не помогают преодолеть этот страх, так как мы не знаем, что ожидать от них и что они ожидают от нас. Испытывая стеснение в общении и даже чувство беспокойства, неловкости, человек, оказываясь в другой стране, даже испытывая дискомфорт и имея языковой барьер, боится сознаться в своей неосведомленности. Конечно, лучший способ преодолеть трудности как языковые, так и психологические, снять их заранее, подготовив учащихся к всевозможным особенностям другой культуры и даже поведения, изучив их с помощью различных аутентичных материалов.

Но нельзя забывать, что диалог культур подразумевает не только знание культуры страны или стран изучаемого языка, но и знание собственной культуры. Как известно, что под культурой понимается все то, что связано с искусством или является ее частью. И хотя искусство тоже формирует понятие культуры, в нашем понимании культура – это сложившийся веками стиль жизни, характер мышления, национальный менталитет, и искусство. Согласно ФГОС формирование социокультурной компетенции учащихся влечет воспитание международно-ориентированной личности, осознающей необходимость межкультурного сотрудничества.

Рассматривая концепцию социокультурного подхода в обучении английскому языку в базовой школе проанализируем УМК «Английский с удовольствием» / «Enjoy English» авторов Биболетовой М.З., Денисенко О. А., Трубаневой Н.Н. и “Starlight - 10, 11” авторов Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. с точки зрения построения диалога культур на страницах учебника и насколько это интересно для учащихся.

Анализ показал, что авторам УМК удалось достаточно полно создать модель культуры страны изучаемого языка. Особенно эффективной и удачной с точки зрения социокультурного подхода оказалась идея авторов Биболетовой М.З., Денисенко, О.А., Трубаневой Н.Н. преодолеть культурную изолированность учащегося путем его вовлечения в сюжет учебника: для 5 класса - подготовка и поездка школьников в Великобританию, для 6 класса - участие российских школьников в работе международного клуба юных путешественников, для 7 класса – участие в международном соревновании подростков в телеконференции и т. д.

Концепция диалога культур развивается посредством принципа «язык через культуру» - «культура через язык», который последовательно соблюдается в УМК «Enjoy English». Страноведческий материал представлен в проблемно-заостренной форме, что мотивирует стремление

учащихся постоянно увеличивать и углублять объем знаний о собственной стране и о стране изучаемого языка. Такие типы упражнений позволяют превратить учащегося из постороннего наблюдателя в активного участника с личностным эмоционально-ценностным отношением к другой культуре.

УМК “Starlight - 10, 11” построен несколько иначе. Это учебник помогает снять языковой барьер и различные психологические трудности, беспокойство перед собеседником благодаря участию в диалогах различных типов: диалогах-расспросах, диалогах – обмене информацией, в диалогах – обсуждениях, диалогах - обмен мнениями на основе расширенной тематики, в ситуациях официального и неофициального повседневного общения, включая профессионально ориентированные ситуации.

Учащимся также предлагается участвовать в различных видах деятельности, таких, как ролевая игра, чтение и обсуждение текста с высказыванием мнения, передавая не только характер, но и эмоции главного героя, интервьюирование одноклассников, создание проектов и их презентация, дискуссии на темы, которые не только отвечают интересам учащихся, но и вовлекают их в активное изучение английского языка. Вся активная деятельность направлена на то, чтобы подготовить учащихся не только правильно говорить, но и вести диалог с представителями других культур.

Включение человека в диалог культур и достижение взаимопонимания между людьми становится возможным при условии их открытости к межкультурному общению, готовности воспринимать различия и уважать их, находить пути взаимодействия, основываясь на принципах толерантности [6]. Учащиеся должны быть готовы к диалогу не только с точки зрения грамматики и лексики, но и психологически, чему их обучают в школе.

Нам близка мысль В.С. Библера о том, что культура способна жить и развиваться только одновременно с другими культурами, взаимодействуя с ними, дополняя свою культуру и уважая другую. При этом надо быть готовым не только принять, но и что-то изменить, сохраняя при этом свою самобытность. В.С. Библер считал, что общение в культуре – это всегда общение между различными культурами. А диалог лишь тогда диалог (в смысле культуры диалога и диалога культур), когда в процессе диалога появляются новые смыслы, образы со стороны каждого участника диалога.

В мире, существует огромное количество наций, и даже национальностей со своей культурой и традициями, но так как они живут в одном мире, в одном пространстве, у всех этих наций можно встретить много общего, какие-то похожие черты, что объединяет их, несмотря на их различия. И в то же время, каждая нация развивается по своему пути, следуя и соблюдая свои традиции, что делает ее по своему уникальной. Учитывая данную ситуацию, возможен диалог, в процессе которого появляется уникальная возможность для

роста и развития путем взаимодействия с другими субъектами межкультурной коммуникации. Задача школы – максимально приблизить образовательный процесс к реалиям жизни, чтобы именно современные учащиеся стали в будущем участками межкультурной коммуникации.

Современное общество, и в том числе и современное образование меняет свое отношение к процессу обучения. Учитель в ходе образовательного процесса не ограничивается тем, что дает знания, умения и навыки. Основная задача учителя – воспитать самостоятельную личность, способную принимать решения и брать ответственность за их исполнение. Такие качества нужны всем субъектам – участникам диалога культур. Создавая условия для самостоятельного овладения учащимися знаниями, отвечающими их интересам и потребностям, учитель стимулирует учащихся познавать что-то новое через общение. Таким образом, не нужны дополнительные стимулы для мотивации. Мотивация заложена в самом процессе учебной деятельности и связана как с содержанием, так и с процессом ее выполнения. Особо ценным является тот факт, что в процессе обучения происходит развитие учащихся не только в сфере образования, но и решаются нравственные, коммуникативные и познавательные задачи.

В рамках диалога культур создаются условия для расширения кругозора учащихся путем знакомства с историей, литературой и другими аспектами изучаемого языка и сопоставления этих явлений с реалиями родной культуры, актуализируются социокультурные знания учащихся о стране изучаемого языка и сопоставление их с реалиями России [7; С. 175].

Совершенствование образовательного процесса происходит постоянно. Процесс обучения иностранным языкам всегда происходит особым способом, так как сам урок, этапы его формирования значительно отличаются от уроков остальных предметов. Процесс совершенствования образовательного процесса на уроках иностранных языков происходит быстрее и интенсивнее. Сам урок может быть средством развития познавательных мотивов учащихся. Методы, применяемые на уроках иностранных языков, формирует у них потребность к интеллектуальному росту, стимулирует интеллектуальную активность школьников и учит их мыслить, что обеспечивает саморазвитие субъекта межкультурного общения, способного к самостоятельной творческой деятельности. Все это возможно благодаря коммуникативной направленности каждого урока иностранных языков, а также аутентичному содержанию уроков, что необходимо для изучения иностранным языкам.

В современных условиях процесс обучения иностранным языкам должен не только снабжать обучающихся знаниями и формировать их речевые умения, но и развивать личность, способную участвовать не только в общении на бытовом уровне, но и выходить на уровень межкультурного общения в рамках диалога культур.

Литература

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
2. Липич Т.И. Диалог как форма взаимодействия культур // Научные ведомости Белгородского гос. университета. Серия: Философия. Социология. Право, 2009. №9. Т. 10. С. 50 – 54.
3. Липич Т.И. Литературно-философский курс и проблема диалога культур // Научные ведомости Белгородского гос. университета. Серия: Философия. Социология. Право, 2011. №2 (97). Т. 15.
4. Лихачев Д.С. Декларация прав культуры. СПб., 2005.
5. Семенова Ю.Л. Диалог культур при формировании межкультурной компетенции учащихся как условие повышения качества образования // Вестник Челябинского гос. пед. Университета, 2010. №10. С. 167 – 177.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
7. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: Институт языкознания РАН, 1996. С. 7 – 22.
8. Толстых В.И. Этнос глобального мира // Этика: новые старые проблемы. К шестидесятилетию Абдусалама Абдулкеримовича Гусейнова / отв. Ред. Р.Г. Апресян. М.: Гардарики, 1999. С. 224 – 246.
9. Чумаколенко Н.А. Теория «диалога культур» М.М. Бахтина – В.С. Библера и развитие медиаобразования в художественно-эстетическом образовании и воспитании школьников // Теория и практика общественного развития, 2013. №1. С. 194 – 196.
10. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучению второму иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2001. №6.

The problem of intercultural competence development as part of the concept of dialogue of cultures at foreign language lessons at the present stage of school education

Kanina S.Yu., Yermolayeva E.V., Gmyzina G.N.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanova
Communicative competence is the main goal of teaching foreign languages at school. The success of communication lies not only in the speaker's desire to make contact, but also in the skills that realize speech communication, which depends on the degree of knowledge of language units and the ability to use them in various communication situations. The described conditions of language proficiency are the essence of communicative competence, an integral component of which is intercultural competence. This article deals with one of the important problems in the theory and practice of modern Russian school foreign language teaching — the problem of intercultural competence development by means of a foreign language. At the present stage of Russian school education development, with the existence of various approaches, the provision on the inseparability of studying a foreign language from simultaneous acquaintance with the country's culture of the language under study, its history, cultural and folk traditions, and features of the national vision of the world by the native people of the language under study is beyond doubt in the sphere of methods of teaching. The authors attempt a multilateral analysis of the problem, based on both theoretical principles and practical experience in this area.

Key Words: intercultural competence development, communicative competence, dialogue of cultures, school education

References

1. Elizarova G. V. Culture and teaching of foreign languages. St. Petersburg: KARO, 2005.352 s.
2. Lipich T.I. Dialogue as a form of interaction of cultures // Scientific reports of the Belgorod state. University. Series: Philosophy. Sociology. Right, 2009. No. 9. T. 10.P. 50 - 54.
3. Lipich T.I. Literary and philosophical discourse and the problem of dialogue of cultures // Scientific reports of the Belgorod state. University. Series: Philosophy. Sociology. Law, 2011. No. 2 (97). T. 15.
4. Likhachev D.S. Declaration of the Rights of Culture. SPb., 2005.
5. Semenova Yu.L. The dialogue of cultures in the formation of intercultural competence of students as a condition for improving the quality of education // Bulletin of the Chelyabinsk state. ped University, 2010. No. 10. S. 167 - 177.
6. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures: a manual for students of ped. universities and teachers. M. : Education, 2002.239 s.
7. Tarasov E.F. Intercultural communication - a new ontology of the analysis of linguistic consciousness // Ethnocultural specificity of linguistic consciousness. M. : Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 1996. S. 7 - 22.
8. Tolstykh V.I. Ethos of the global world // Ethics: new old problems. On the sixtieth anniversary of Abdusalam Abdulkerimovich Huseynov / ed. Ed. R.G. Apresyan. M. : Gardarika, 1999.S. 224 - 246.
9. Chumakolenko N.A. The theory of "dialogue of cultures" M.M. Bakhtin - V.S. Biblera and the development of media education in artistic and aesthetic education and the education of schoolchildren // Theory and Practice of Social Development, 2013. No. 1. S. 194 - 196.
10. Yakovleva L.N. Intercultural communication as the basis for teaching a second foreign language // Foreign languages at school, 2001. No. 6.

Подходы к организации превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения на муниципальном уровне

Ильина Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий учебно-научным центром ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», avilyina@mail.ru

Коптелов Алексей Викторович

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления, экономики и права ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», avkoptelov@rambler.ru

Машуков Александр Васильевич

заведующий учебно-методическим центром ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», vmashukov@mail.ru

Обоскалов Александр Георгиевич

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной и организационно-методической работе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», oboskalovag@rambler.ru

Солодкова Марина Ивановна

первый проректор ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», solodkovami@rambler.ru

Авторы статьи обосновывают утверждение о том, что обеспечение достижения качества образования является ключевым аспектом деятельности любой образовательной организации. Акцентируя внимание на том, что в настоящее время общеобразовательные организации осуществляют образовательную деятельность с разной степенью соответствия федеральным государственным образовательным стандартам общего образования, авторы вводят понятие «школы с разным уровнем качества результатов обучения». В статье описываются предпосылки, позволившие авторам разработать подходы к организации превентивной и адресной поддержки школ с низкими результатами обучения на муниципальном уровне. Существенное внимание уделено описанию алгоритма разработки модели организации адресной / превентивной поддержки школам с низкими результатами обучения. Авторы утверждают, что реализация описанной идеи обеспечит профилактику снижения результатов обучения в школах и позволит муниципальной образовательной системе оперативно реагировать на изменения как внутри самой системы, так и на новые тенденции, которые могут потенциально появиться в системе общего образования.

Ключевые слова: качество образования, школы с низкими результатами обучения, стратегии поддержки, муниципальная модель, адресная поддержка, превентивная поддержка, проектно-управленческие ресурсы, компетентностно-управленческие ресурсы, информационные ресурсы

Обеспечение достижения качества образования является ключевым аспектом деятельности любой организации, осуществляющей образовательную деятельность. В тоже время в течение последних трех лет результаты статистического анализа выполнения всероссийских проверочных работ учащимися школ стабильно показывают признаки необъективности полученных результатов, что свидетельствует о том, что уровень достижения в общеобразовательных организациях качества общего образования отличается. В связи с этим мы говорим о школах с разным уровнем качества результатов обучения, понимая под данным термином общеобразовательные организации, которые осуществляют образовательную деятельность с разной степенью соответствия федеральным государственным образовательным стандартам общего образования и (или) потребностям физических или юридических лиц, в интересах которых осуществляется указанная деятельность. Соответственно, в действующих нормативных документах федерального и регионального уровней, в частности в государственных программах развития образования Российской Федерации и Челябинской области до 2025 года, выделена такая категория общеобразовательных организаций как школы с низкими результатами обучения. Отметим, что перечень данного рода школ определяется на основе критериев отнесения общеобразовательных организаций к категории «школа с низкими результатами обучения», установленных на федеральном уровне и обязательных для всех субъектов Российской Федерации.

На территории Челябинской области проект поддержки школ с низкими результатами обучения реализуется с 2016 года и характеризуется следующими результатами. Так, в рамках данного проекта разработаны три региональные модельные программы поддержки школ с низкими результатами общего образования и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, отразившие различные варианты их поддержки на региональном уровне, а именно:

– модельная программа поддержки «Образовательный технопарк: новые возможности повышения качества образования», в основе которой лежит механизм вовлечения школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в социально неблагоприятных условиях, в технопарковое движение;

– модельная программа поддержки «Интерактивная площадка «Сетевой навигатор качества образования», в которой реализована идея объ-

единения школ с разным уровнем качества результатов обучения на единой интерактивной площадке на основе сетевого взаимодействия;

– модельная программа поддержки школ с низкими результатами обучения, реализующих основные общеобразовательные программы в очно-заочной форме обучения. Данная программа имеет ряд особенностей. Во-первых, в ней отражены подходы к формированию и (или) совершенствованию локальной нормативной базы общеобразовательных организаций, регламентирующей вопросы реализации основных общеобразовательных программ в очно-заочной форме обучения. Во-вторых, в программе описаны подходы к отбору образовательных технологий, методик работы с обучающимися при такой форме обучения [9].

В период с 2016 по 2019 годы на региональном уровне в рамках оказания поддержки школам с низкими результатами обучения были успешно апробированы такие инструменты и средства адресной поддержки, как:

– аудит качества управления в школах с низкими результатами обучения, целью которого является выявление наиболее актуальных проблем в управлении качеством образования и подготовка рекомендаций по совершенствованию системы управления в указанных школах;

– мониторинг реализации адресных программ поддержки школ с низкими результатами обучения, в ходе которого определяется влияние мероприятий адресных программ поддержки школ на выравнивание возможностей получения учащимися в указанных школах качественного образования с точки зрения достижения критериев идентификации;

– функционирование профессионально-экспертного сообщества, участники которого на конкурсной основе выступают членами Экспертного совета по апробации и распространению моделей управления качеством образования в общеобразовательных организациях с низкими результатами общего образования и в общеобразовательных организациях, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Отметим, что экспертный совет является совещательным органом и создается в целях получения объективных данных о состоянии управления в школах для принятия оптимальных решений по повышению качества образования в указанных общеобразовательных организациях, а также определения направлений оказания им адресной помощи;

– функционирование института школ-лидеров позволяет использовать потенциал сформировавшихся в них школьных команд, обеспечивающих качественную адресную поддержку. При этом их «лидерство» определяется наличием высоких результатов в части достижения качества образования в своих школах, а также наличием статуса региональных / федеральных инновационных площадок, опыта участия в различных инновационных проектах различных уровней;

– проведение широкого спектра мероприятий, обеспечивающих повышение профессиональной

компетентности работников школ, которым оказывается поддержка, через обучение школьных команд по вопросам управления качеством образования, повышение квалификации учителей-предметников, проведение региональных мероприятий по обмену опытом между школами (установочный проектный семинар, фокус-группа, семинар-совещание, форум на интерактивной площадке).

Данные практики отражают технологические аспекты формирования и организации на региональном уровне деятельности по адресной поддержке рассматриваемой категории школ [7; 8].

Накопленный на региональном уровне опыт по организации адресной поддержки школ с низкими результатами обучения явился предпосылкой для разработки вариантов его трансляции на муниципальный уровень.

В частности, в качестве исходной установки было принято предположение о том, что опыт организации адресной поддержки рассматриваемой категории школ на региональном уровне может быть перенесен по аналогии на муниципальный уровень с учетом специфики конкретного муниципалитета. Соответственно, на уровне муниципалитета имеет смысл говорить о необходимости разработки модели организации адресной / превентивной поддержки школам с низкими результатами обучения (далее – муниципальная модель), в основе которой будет лежать определение стратегий их поддержки и отбор механизмов их реализации.

Безусловно, муниципальная модель ориентирована на достижение ключевой цели – обеспечение современного качества общего образования в школах, демонстрирующих стабильно низкие результаты обучения или отрицательную динамику результатов обучения, на основе оказания им адресной / превентивной поддержки с учетом выбранной стратегии. Поэтому достижение поставленной цели осуществляется поэтапно с обязательным контролем по реперным точкам.

В качестве научных оснований, которые теоретически и методологически обеспечили разработку и реализацию муниципальной модели, были определены такие подходы, как нормативный, тактико-ориентированный, ресурсный, персоналистский. Раскроем их содержание.

В рамках моделирования нормативный подход обеспечивает разработку и функционирование муниципальной модели в нормативном поле с учетом действующего законодательства в сфере образования, позволяет определить полномочия органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, образовательных организаций, должностных лиц, иных участников реализации муниципальной модели.

Тактико-ориентированный подход мы рассматриваем как основание для управления процессами по проектированию и реализации муниципальной модели. В соответствии с данным подходом первоочередное значение имеет согласованность усилий всех участников, привлекаемых к реализации муниципальной модели, при принятии кон-

кретных управленческих решений на разных этапах реализации модели, их преемственности и последовательности, а также планирования мероприятий и детализации процедур по оказанию адресной/превентивной поддержки школам с низкими результатами обучения.

Ресурсный подход отражает комплексный и целесообразный отбор необходимых ресурсов для оказания адресной / превентивной поддержки школ с низкими результатами обучения на муниципальном уровне, которые позволят обеспечить достижение основополагающей цели муниципальной модели. Данный подход позволяет осуществить концентрацию усилий по отбору, прежде всего, внутренних ресурсов муниципалитета.

Применение персоналистского подхода позволяет акцентировать внимание, во-первых, на тех школах, которые нуждаются в первую очередь в адресной / превентивной поддержке. Во-вторых, дает возможность принимать решения по оказанию адресной / превентивной поддержки данным школам с учетом их специфики функционирования и имеющихся профессиональных дефицитов у педагогов и управленцев. В-третьих, позволяет осуществлять отбор образовательных организаций и должностных лиц, чей потенциал будет использоваться для оказания адресной / превентивной поддержки вышеназванным школам.

В основу организации адресной / превентивной поддержки школам с низкими результатами обучения посредством проектирования и реализации соответствующей муниципальной модели положены следующие принципы:

- аналогового моделирования поддержки школ с низкими результатами обучения;
- нормативного регулирования поддержки школ с низкими результатами обучения;
- превентивного характера поддержки школ, демонстрирующих отрицательную динамику по результатам обучения;
- адресного характера поддержки школ, стабильно демонстрирующих низкие результаты обучения;
- ресурсного многообразия поддержки школ с низкими результатами обучения;
- управленческого содействия как инструмента сопровождения деятельности школ с низкими результатами обучения;
- краткосрочности действия поддержки школ с низкими результатами обучения;
- мобильности и адаптивности поддержки школ с низкими результатами обучения.

При разработке подходов к организации адресной / превентивной поддержки школам с низкими результатами обучения на муниципальном уровне мы учли то, что оказание превентивной и адресной поддержки будет осуществляться для двух групп школ, где: первая группа – школы, демонстрирующие стабильно низкие результаты обучения; вторая – школы, демонстрирующие отрицательную динамику результатов обучения.

Муниципальная модель поддержки для выделенных групп школ реализуется поэтапно и пред-

полагает четыре этапа: подготовительный, проектный, реализационный и обобщающий.

Учитывая то, что общей целевой установкой оказания превентивной и адресной поддержки является обеспечение на муниципальном уровне современного качества общего образования в школах, демонстрирующих стабильно низкие результаты обучения или отрицательную динамику результатов обучения, для каждого из выделенных этапов характерно:

- решение определенных задач достижения качества общего образования с опорой на конкретное содержание деятельности;
- выделение организационных форм деятельности, специфических методов и средств, используемых для обеспечения качества общего образования, исходя из реализуемых задач;
- достижение конкретных результатов.

Оказание поддержки осуществляется в ходе реализации на муниципальном уровне каскадной модели, когда результаты каждого предыдущего этапа являются основаниями для реализации на последующих этапах целевых, содержательно-процессуальных и результативных компонентов. Соответственно в терминологии педагогического проектирования можно говорить о реализации идеи Л. С. Выготского о культурном восхождении [3].

В соответствии с логикой реализации модели, достижение общей целевой установки можно считать успешным в случае, если муниципальные программы развития, программы развития образовательных организаций будут содержать эффективные стратегии управления, обеспечивающие профилактику снижения результатов обучения на муниципальном и (или) институциональном уровнях. В данном случае можно говорить о резонансном управлении, когда на всех уровнях управления осуществляется согласование целей, задач и направлений профилактики снижения результатов обучения. Это позволяет консолидировать информационно-методические и организационные ресурсы для принятия управленческих решений по вопросам достижения требуемого качества общего образования и обеспечивает возвратность указанных выше ресурсов.

На подготовительном этапе реализации модели предполагается описание деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, по определению и созданию таких организационных форм, которые обеспечивали бы координацию мероприятий по организации и реализации превентивных и адресных программ поддержки школ, выявленных в ходе идентификации. Особенностью данного этапа является определение перечня не только критериев идентификации, но и их значений, что является важным для определения стратегий превентивной и / или адресной поддержки общеобразовательных организаций муниципалитета.

Выделенная специфика находит отражение в задачах рассматриваемого этапа, которые в свою очередь определяют конкретное содержание дея-

тельности всех должностных лиц и организационных структур. В обобщенном виде задачи сводятся к формированию перечня критериев идентификации на основе федеральных/региональных (инвариантных) и муниципальных (вариативных) критериев и выявлению на их основе школ, демонстрирующих стабильно высокие результаты обучения, стабильно низкие результаты обучения и демонстрирующих отрицательную динамику результатов обучения. Реализация муниципальной модели на подготовительном этапе предполагает отбор организационных форм, методов и средств соответствующим задачам этапа.

Так, на рассматриваемом этапе организационной формой деятельности может стать рабочая группа (проектная группа, Координационный совет, «проектный офис» [12; 13] и др.). К основным функциям данной группы можно отнести: координацию деятельности по анализу практик идентификации, образовательной ситуации в муниципальном образовании, муниципальных программ развития; определение перечня критериев идентификации и их значений с учетом специфики муниципального образования, а также проведение идентификации школ.

Определение содержания деятельности и ее организация на подготовительном этапе в соответствии с поставленными задачами с применением отобранных организационных форм, методов и средств позволит достичь определенных результатов, которые становятся основой для разработки следующего проектировочного этапа организации в муниципалитете превентивной и адресной поддержки школ.

Проектировочный этап предполагает детальное описание деятельности по разработке превентивных и адресных программ поддержки школ. Особенностью данного этапа является осуществление разработки конкретных стратегий поддержки школ, включающих конкретизированные планы (дорожные карты) и механизмы их реализации, разработанные на основе тщательного анализа и отбора имеющихся потенциальных ресурсов. Наличие разработанных конкретных стратегий поддержки школ позволяет довести их до уровня практического использования в реальной управленческой практике на муниципальном уровне.

Выделенная специфика этапа находит отражение при определении его задач, которые в свою очередь обуславливают конкретное содержание деятельности на проектировочном этапе всех должностных лиц и организационных структур. Одно из направлений деятельности на данном этапе предполагает работу по тщательному анализу имеющихся потенциальных ресурсов для оказания превентивной / адресной поддержки нуждающимся школам.

Ресурсы, имеющиеся на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, можно разделить на три группы с учетом их конкретного применения при выборе стратегий превентивной / адресной поддержки. Первая группа ресурсов – это проектировочно-управленческие. Под данным ви-

дом ресурсов мы понимаем наличие ресурсов, сформировавшихся в результате проектной деятельности в системе образования на различных уровнях (от федерального до институционального). Эти ресурсы могут быть использованы в качестве управленческого инструмента воздействия при превентивной / адресной поддержке школ по достижению качества общего образования. В логике проектного менеджмента в качестве подобных ресурсов может стать любой результат / продукт, полученный в рамках реализации какого-либо проекта.

Вторая группа ресурсов – это компетентностно-управленческие. В данном случае подразумевается использование потенциала органов власти, конкретных организационных структур и должностных лиц, наделенных в соответствии с действующим законодательством определенными компетенциями, которые могут быть эффективно применены при разработке стратегий поддержки школ. В частности, при выстраивании взаимодействия органа местного самоуправления, осуществляющего управление в сфере образования, и муниципальной образовательной организации, наделенных законодательством соответствующими компетенциями, посредством определения возможных трудовых действий конкретных должностных лиц, например первого руководителя общеобразовательной организации.

Необходимо отметить, что обозначенные управленческие ресурсы характеризуются возможностью и способностью осуществлять воздействие на образовательную организацию с целью изменения ее состояния, изменения уровня ее функционирования, а также результатов деятельности в части достижения качества общего образования.

Третья группа ресурсов – информационные ресурсы, связанные как с ролью информации в управлении образовательной организацией, так и с внедрением современных информационно-коммуникационных, цифровых технологий, в том числе с использованием интернет-ресурсов и сетевых технологий. В данном случае речь идет о ресурсах, имеющихся как на федеральном и региональном уровнях, так и на муниципальном и институциональном уровнях. К таким ресурсам можно отнести, например, Российскую электронную школу (<https://resh.edu.ru/>), Московскую электронную школу (<https://mes.mos.ru/>), сеть научно-прикладных проектов ГБУ ДПО ЧИППКРО (<https://ikt.ipk74.ru/forum/group8/>), сетевые сообщества учителей-предметников (<https://ipk74.ru/projects/set-soob-ped/>) и др.

Деятельность по анализу, оценке и отбору комплекса доступных и необходимых ресурсов позволяет осуществить разработку стратегий адресной поддержки школ, демонстрирующих стабильно низкие результаты обучения, и превентивной поддержки школ, демонстрирующих отрицательную динамику результатов обучения. При этом необходимо отметить, что под стратегией поддержки в данной модели понимается комплекс организационных действий по

отношению к школам, которые демонстрируют стабильно низкие результаты обучения или отрицательную динамику результатов обучения. Эти действия направлены на достижение основополагающей цели – повышения в данных школах качества образования. Содержанием стратегии служит набор правил принятия управленческих решений, используемый для определения основных направлений деятельности по оказанию поддержки.

На реализационном этапе с учетом работы, проведенной на предыдущем этапе, и полученных результатов основными задачами становятся реализация выбранных стратегий адресной поддержки школ, демонстрирующих стабильно низкие результаты обучения, и превентивной поддержки школ, демонстрирующих отрицательную динамику результатов обучения. На данном этапе деятельность участников проекта включает такие основные направления деятельности как:

- исполнение регламентов оказания поддержки выделенным группам школ в соответствии с полномочиями;

- проведение мероприятий адресной и превентивной поддержки школ, нуждающихся в ней;

- использование ресурсов, предоставленных организациями для осуществления адресной/превентивной поддержки (федеральные и региональные инновационные площадки (далее – ФИП, РИП), бизнес сообщество и др.);

Значимая роль в реализации стратегий поддержки отводится информационной и методической поддержке сетевого сообщества школ, объединяющего школы с разным уровнем достижения качества образования [6; 15; 20; 23]. В рассматриваемом контексте важное место отводится не только образовательным организациям, имеющим статусы ФИП и РИП, и, как следствие, соответствующие ресурсы, но и муниципальным методическим службам, районным (городским) методическим объединениям. Они имеют не только методический и информационный ресурсы, но и частично могут использовать управленческий ресурс, в т. ч. и в сетевом сообществе, особенно на муниципальном уровне. Успешность реализационного этапа во многом будет определяться отбором действенных организационных форм деятельности, средств и методов. В муниципальной модели предлагаются такие наиболее эффективные формы профессионального развития педагогов и руководителей, позволяющие повысить качество образования в школах. К ним мы относим:

- повышение квалификации педагогических и руководящих работников школ на основе персонализированных программ [16; 21];

- комплекс мероприятий, включающий формальное, неформальное и информальное повышение квалификации [4; 11; 18; 19];

- обучение школьных команд на основе принципов командного менеджмента [2; 10; 14];

- применение технологий фокус-группы [1; 5; 10; 17] и проектных сессий [10; 22].

На реализационном этапе нам представляется значимым достижение результатов, запанирован-

ных на предыдущих этапах. Результаты должны быть конкретными, подтверждены мониторинговыми исследованиями, соответствовать запланированным показателям и позициям, сформулированным в стратегиях поддержки. Так, в качестве результатов рассматриваемого этапа должны стать:

- повышение уровня компетентности руководящих и педагогических работников школ, которым оказывалась поддержка в части управления образовательными организациями и выстраивания системы преподавания;

- сформированность мотивационной готовности к быстрому обмену знаниями у всех школ – участников проекта;

- сформированность пакета персонализированных программ повышения квалификации руководящих и педагогических работников по вопросам достижения современного качества общего образования;

- демонстрация стабильной положительной динамики результатов обучения (в течение последующих 3-х лет) школами, которым оказывалась поддержка.

Нами ранее было отмечено, что оказание превентивной и адресной поддержки осуществляется в ходе реализации на муниципальном уровне каскадной модели, когда результаты каждого предыдущего этапа являются основаниями для реализации на последующих этапах целевых, содержательно-процессуальных и результативных компонентов.

Рассматривая заключительный этап моделирования – обобщающий этап, отметим его значимость, так как именно на данном этапе на основе полученных результатов могут быть определены основания для проектирования развития муниципальной образовательной системы на среднесрочную перспективу.

В связи с этим на обобщающем этапе важным представляется решение следующих задач, ориентированных на:

- выявление эффективных стратегий управления, способствующих профилактике снижения результатов обучения в школах;

- сформированность эффективных практик адресной/превентивной поддержки школ, демонстрирующих низкие результаты обучения или отрицательную динамику результатов обучения;

- представление эффективных практик адресной/превентивной поддержки школ, демонстрирующих низкие результаты обучения или отрицательную динамику результатов обучения в рамках методических (научно-методических) мероприятий.

В рассматриваемом контексте существенное внимание на данном этапе уделяется:

- отбору и обобщению эффективных практик управления, способствующих профилактике снижения результатов обучения в школах;

- инициированию разработки практико-ориентированных инновационных продуктов, отражающих эффективные практики управления,

способствующие профилактике снижения результатов обучения в школах;

– инициированию профессионально-общественной экспертизы инновационных продуктов, отражающих эффективные практики управления, способствующие профилактике снижения результатов обучения в школах;

– распространению эффективных практик управления, способствующих профилактике снижения результатов обучения в школах.

Выделенные эффективные стратегии управления или технологии, обеспечивающие профилактику снижения результатов обучения в школах, могут быть презентованы как в форме публикаций научного (методического) характера в различных изданиях, так и служить основанием для разработки и реализации муниципальных программ развития; программ развития образовательных организаций.

Иными словами, орган местного самоуправления, осуществляющий управление в сфере образования, получает пул StartUp (новых проектов) для развития муниципальной образовательной системы.

Таким образом, описанные нами подходы позволяют организовать на муниципальном уровне целенаправленную работу по оказанию превентивной и адресной поддержки школам с низкими результатами обучения. Это обеспечит профилактику снижения результатов обучения в школах и позволит муниципальной образовательной системе оперативно реагировать на изменения как внутри самой системы, так и оперативно реагировать на новые тенденции, которые могут потенциально появиться в системе общего образования.

Литература

1. Абрамовских, Т. А. Интерактивное обучение как условие развития субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Т. А. Абрамовских // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 2 (19). С. 86-93.

2. Байков, Е. А., Константинова, Д. Г. Применение технологий командного менеджмента в интересах повышения эффективности деятельности предприятий медиаиндустрии / Е. А. Байков, Д. Г. Константинова // Петербургский экономический журнал. 2014. № 4. С. 38-44.

3. Выготский, Л. С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. – 1006 с.

4. Гибадуллина, Ю. М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю. М. Гибадуллина // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-10. С. 2253-2257.

5. Дмитриева, Е. В. Фокус-группы в маркетинге и социологии / Е. В. Дмитриева. – М.: Центр, 1998. – 144 с.

6. Долженко, Р. А. Профессиональные сообщества: возможности формирования и использования в организации / Р.А. Долженко // Проблемы

экономики и управления нефтегазовым комплексом. 2015. №1. С. 34-38.

7. Ильясов, Д. Ф. и др. Разработка адресных программ поддержки школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты и находящихся в неблагоприятных социальных условиях / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, Т. А. Данельченко // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2017. № 10. С. 252-260.

8. Ильясов, Д. Ф. и др. Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, Т. А. Данельченко, О. А. Ильясова // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3 (122). С. 22-28.

9. Ильясов, Д. Ф. и др. Проектирование модельных программ поддержки школ с низкими результатами обучения, реализующих общеобразовательные программы в очно-заочной форме / Д. Ф. Ильясов, В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, Т. А. Данельченко, С. А. Ларюшкин // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 142-148; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36921> (дата обращения: 22.08.2019).

10. Кеспилов, В. Н. Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников в контексте особенностей введения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования / В. Н. Кеспилов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 4 (37). С. 5 – 15.

11. Кисляков, А. В., Щербаков, А. В. Неформальное повышение квалификации педагогических работников посредством проектирования инновационных продуктов / А. В. Кисляков, А. В. Щербаков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 1 (18). С. 82-92.

12. Крель, М. Что такое продуктивный проектный офис и как получать удовольствие от работы в нем? / К. Крель // Управление проектами. 2014. № 1-2 (29). С. 20-31.

13. Кузнецов, П. А. Проектный офис как ключевое звено управления инновациями в университете / П. А. Кузнецов // Экономическая наука и образование. 2010. № 10 (71). С. 297-299.

14. Ленская, И. Ю. Преимущества использования командного менеджмента и особенности применения тимбилдинга в процессе стабилизации персонала современных организаций / И. Ю. Ленская // Научное обеспечение: интернет-журнал. 2017. Т. 9. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/47EVN117.pdf> (дата обращения: 10.03.2019).

15. Мертенс, С. Ю. Профессиональные сообщества и комитеты как инструмент управления человеческими ресурсами проектно-ориентированных компаний / С. Ю. Мертенс // Высшее образование сегодня. 2012. № 8. С. 23-27.

16. Модельные персонифицированные программы повышения квалификации педагогических

и работников и руководителей общеобразовательных учреждений: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений/ под ред. В. Н. Кеспилова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2012. – 180 с.

17. Никитин, В. Я. Особенности применения фокус-групповых исследований в сфере образования взрослых / В. Я. Никитин // Академия профессионального образования. 2015. № 6 (48). С. 3-6.

18. Окерешко, А. В. Виды неформального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя / А. В. Окерешко // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 74-78.

19. Ройтблат, О. В. Формальное образование взрослых в системе повышения квалификации средствами неформального образования / О. В. Ройтблат // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-2. С. 210-213.

20. Сеть научно-прикладных проектов. Сетевая школа консультантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ikt.ipk74.ru/forum/forum78/> (дата обращения: 22.08.2019).

21. Управление разработкой и реализацией персонализированных программ повышения квалификации: методические рекомендации / под ред. М. И. Солодковой. – Челябинск: Издательство Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2011. – 199 с.

22. Фиофанова, О. А. Стажировки, проектные сессии, кейсы-интерактории: новые модели повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций / О. А. Фиофанова // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад? : матер. XI Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московская высшая школа социальных и экономических наук. – 2014. – С. 148-158.

23. Хаджиева, М. В. Стимулирование обмена знаниями между членами педагогического сообщества в общеобразовательной организации / М. В. Хаджиева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 1 (30). С. 104-109.

Approaches to the organization of schools' with low learning outcomes preventive and targeted support at the municipal level

Irina A.V., Koptelov A.V., Mashukov A.V., Oboskalov A.G., Solodkova M.I.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators

The authors of the article substantiate the assertion that the achievement's ensuring of the quality of education is a key aspect of the activities of any educational organization. Focusing on the fact that at present general educational organizations carry out educational activities with varying degrees of compliance with federal state educational standards of general education, the authors introduce the concept of schools with different levels of learning outcomes. The article describes the prerequisites that allowed the authors to develop approaches to schools' with low learning outcomes preventive and targeted support's organization at the municipal level. Considerable attention is paid to the description of the algorithm

of the model's development of the schools' with low learning outcomes targeted or preventive support's organization. The authors argue that the implementation of the described idea will prevent the decline in learning outcomes in schools and will allow the municipal educational system to quickly respond to changes both within the system and to respond quickly to new trends that could potentially appear in the general education system.

Key words: quality of education, schools with low learning outcomes, support strategies, municipal model, targeted support, preventive support, project management resources, competency management resources, information resources

References

1. Abramovskikh, T. A. Interactive learning as a condition for the development of the subjective position of students of continuing education courses for educators / T. A. Abramovskikh // Scientific support for the system of advanced training for staff. 2014. No. 2 (19). S. 86-93.
2. Baykov, E. A., Konstantinova, D. G. The use of team management technologies in the interest of increasing the efficiency of media industry enterprises / E. A. Baykov, D. G. Konstantinova // Petersburg Economic Journal. 2014. No. 4. P. 38-44.
3. Vygotsky, L. S. Psychology / L. S. Vygotsky. - M.: April press: EKSMO-press, 2000. -- 1006 p.
4. Gibadullina, Yu. M. Professional training of teachers in the process of integrating formal, non-formal and informal education / Yu. M. Gibadullina // Fundamental Research. 2014. No. 11-10. S. 2253-2257.
5. Dmitrieva, E. V. Focus groups in marketing and sociology / E. V. Dmitrieva. - M.: Center, 1998. -- 144 p.
6. Dolzhenko, R. A. Professional communities: the possibilities of formation and use in organizations / R.A. Dolzhenko // Problems of Economics and Management of the Oil and Gas Complex. 2015. No1. S. 34-38.
7. Ilyasov, D. F. et al. Development of targeted support programs for schools that demonstrate poor educational results and are in adverse social conditions / D. F. Ilyasov, V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, T. A. Danelchenko // European Social Science Journal. 2017. No. 10. P. 252-260.
8. Ilyasov, D. F. et al. Identification of educational organizations operating in adverse social conditions / D. F. Ilyasov, V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, T. A. Danelchenko, O. A. Ilyasova // Kazan Pedagogical Journal. 2017. No 3 (122). S. 22-28.
9. Ilyasov, D.F. et al. Designing model support programs for schools with poor learning outcomes that implement general education programs in part-time form / D.F. Ilyasov, V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, T. A. Danelchenko, S. A. Laryushkin // Modern high technology. 2018. No. 2. P. 142-148; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36921> (accessed date: 08/22/2019).
10. Kespikov, V. N. Continuous professional development of teachers in the context of the features of the introduction of the federal state educational standard of secondary general education / V. N. Kespikov // Scientific support of the system of advanced training of personnel. 2018. No. 4 (37). S. 5 - 15.
11. Kislyakov, A. V., Shcherbakov, A. V. Informal advanced training of teachers through the design of innovative products / A. V. Kislyakov, A. V. Shcherbakov // Scientific support of the system of advanced training. 2014. No. 1 (18). S. 82-92.
12. Krel, M. What is a productive project office and how to enjoy working in it? / K. Krel // Project Management. 2014. No. 1-2 (29). S. 20-31.
13. Kuznetsov, P. A. Project office as a key link in innovation management at the university / P. A. Kuznetsov // Economic science and education. 2010. No. 10 (71). S. 297-299.
14. Lenskaya, I. Yu. Advantages of using team management and especially the use of team building in the process of stabilization of the staff of modern organizations / I. Yu. Lenskaya // Science of Science: Internet Journal. 2017. T. 9. No. 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/47EVN117.pdf> (accessed March 10, 2019).
15. Mertens, S. Yu. Professional communities and committees as a tool for managing human resources of project-oriented companies / S. Yu. Mertens // Higher Education Today. 2012. No. 8. S. 23-27.
16. Model personalized continuing education programs for teachers and workers and heads of educational institutions: guidelines for heads of educational institutions / ed. V.N. Kespikova. - Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2012. - 180 p.

17. Nikitin, V. Ya. Features of the use of focus-group research in adult education / V. Ya. Nikitin // Academy of Professional Education. 2015. No. 6 (48). S. 3-6.
18. Okereshko, A.V. Types of informal education as meaning-generating factors of the teacher's personal and professional development / A.V. Okereshko // Man and Education. 2015. No. 1 (42). S. 74-78.
19. Roytblat, O.V. Formal adult education in a continuing education system by means of non-formal education / O.V. Roytblat // World of science, culture, education. 2009. No. 7-2. S. 210-213.
20. Network of scientific and applied projects. Network School of Consultants [Electronic resource]. - Access mode: <https://ikt.ipk74.ru/forum/forum78/> (accessed: 08/22/2019).
21. Management of the development and implementation of personalized continuing education programs: guidelines / ed. M.I. Solodkova. - Chelyabinsk: Publishing house of the Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers, 2011. - 199 p.
22. Fiofanova, O. A. Internships, project sessions, case studies, interactiveiums: new models for advanced training of teachers and heads of educational organizations / O. A. Fiofanova // Trends in the development of education: what is an effective school and an effective kindergarten? : Mater. XI Int. scientific-practical confer. - M.: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences. - 2014. -- S. 148-158.
23. Khadzhieva, M. V. Stimulation of the exchange of knowledge between members of the pedagogical community in a general educational organization / M. V. Khadzhieva // Scientific support of a system for advanced training of personnel. 2017. No. 1 (30). S. 104-109.

Научно-образовательные центры: решение проблем малочисленных и малокомплектных школ

Ноговицын Виктор Петрович

кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией экологии и устойчивости экосистем Севера Института естественных наук, Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, nvp11_52@mail.ru

Исследование проблем малочисленных школ в условиях Якутии в связи с задачами интенсивного развития технологий в стране и современных оптимизационных процессов. Анализ законодательной базы малочисленных школ, тенденция развития системы образования в странах Болонского соглашения подсказывают поиск более рациональных решений, чем оптимизация сельских школ. Решение проблемы автор статьи видит в централизованной организации неформального образования в виде научно-образовательных центров.

Ключевые слова: север, малочисленные школы, неформальное образование, Болонское соглашение, централизация.

Цель исследования: Целью исследования является изучение путей повышения эффективности системы образования в образовательных организациях на северо-восточных территориях страны.

Методы/Статистический анализ: Для решения поставленных целей и задач нами использованы следующие методы: качественный и количественный, анализ и синтез, прогнозирование, систематизация фактического материала и обобщение лучших практик, в результате которых определены новые векторы развития малочисленных, малокомплектных и кочевых образовательных организаций. В статье внимание сфокусировано на централизованный научно-образовательный центр на уровне международных стандартов при реализации статьи закона о социальном туризме. Используются данные мониторинговых исследований, проведенных авторами в разные годы в Республике Саха (Якутия), которые позволили расширить и углубить в содержательном, управленческом и организационном плане рассматриваемую проблему.

Полученные данные: в статье актуализированы проблемы сельских малочисленных, малокомплектных (в том числе кочевых) школ, создание организационно-педагогических условий повышения эффективности обучения, способы решения проблем школ созданием централизованной современной образовательной среды в условиях Якутии. Укрепление материально-технической базы централизованного неформального научно-образовательного центра, научно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса на основе обновленных традиций народа с учетом международных стандартов, внедрение современных интерактивных информационных технологий, разработка специальных дополнительных учебно-методических комплексов, учитывающих интересы и образовательные потребности обучающихся позволят найти алгоритм подходов к процессу воспитания и обучения учащихся сельских школ на основе принятой нормативно - правовой базы.

Введение. Геополитический интерес к проблемам Арктики возрос из-за исчерпания природных ресурсов в мире, что предопределяет, во-первых,

бурное развитие промышленности на северо-восточных регионах страны. Во-вторых, миграцию большого количества людей разных национальностей в эти регионы [1] и специализаций, следовательно, высокую конкуренцию между коренными и пришлыми, между различными этносами, между специалистами [2]. В-третьих, необходимость ускоренного развития различных технологий [3] работы в условиях вечной мерзлоты. Президент Российской Федерации В.В. Путин, выступая на IV Международном арктическом форуме «Арктика-территория диалога», подчеркнул: «Наша цель - обеспечить устойчивое развитие Арктики, а это создание современной инфраструктуры, освоение ресурсов, развитие промышленной базы, повышение качества жизни коренных народов Севера, сохранение их самобытной культуры, их традиций, бережное к этому отношение со стороны государства» [4]. Вопросы добычи и переработки ресурсов, обеспечение жизни людей соответствующей инфраструктурой не могут обойтись без подготовки высококвалифицированных кадров, адаптированных к северным условиям жизни в системе образования. При этом необходимо подчеркнуть, что вопросы подготовки высококвалифицированных кадров на северо-восточных территориях страны имеют не высокий уровень по сравнению с образовательными организациями развитых стран [5].

На этом фоне высказывания людей, предсказывающих будущее, звучит угрожающе для современного положения образовательных организаций российского общества. Почётный доктор наук Гонконгского университета Джэк Ма на всемирном экономическом форуме в Давосе (2018 г.) говорил такие слова: «Чтобы не бояться будущего, нам следует уделить особое внимание образованию наших детей. То, чему мы учим наших детей сейчас, и способ, которым их обучаем, могут привести к тому, что в будущем они потеряют работу. Потому что какие-то расчеты машина будет делать в разы лучше. Детей уже сейчас надо учить с помощью творческого, инновационного подхода. Для образования это большая проблема. Если мы не изменим систему образования, через 30 лет мы окажемся в беде. Сейчас мы обучаем детей по системе, которая существовала лет 200, по системе, основанной на знаниях. Так мы не можем научить детей быть конкурентоспособными по сравнению с машинами. Машины — умнее». Для достижения успеха он предлагает достичь высокого коэффициента интеллекта (IQ). А для того, чтобы противостоять миру — нужно развивать эмоциональный интеллект (EQ). Далее он предлагает развивать коэффициент любви для того, чтобы понять мир (LQ). Он убежден, что мы должны учить наших детей чему-то уникальному — что машины никогда не смогут освоить. Мы должны учить детей ценностям, вере, независимому мышлению, командной работе, заботе о других. И для этого надо заниматься мягкими навыками: спорт; музыка; рисование; искусство» [6].

Результат и обсуждение. В данной статье мы рассматриваем проблемы малочисленных и мало-

комплектных школ, в том числе кочевых, в которых обучаются дети представителей народов, живущих в условиях Севера. А в будущем могут учиться и дети тех работников, которые будут работать вахтенным способом в условиях тайги и тундры. Развитие малокомплектных школ, на наш взгляд, должно рассматриваться комплексно, не как отдельный сегмент, а в контексте улучшения качества жизни, благополучия жителей северных и арктических территорий. В контексте этих вопросов нашими исследованиями установлено, что в селе 1/3 населения живёт за счёт доходов работы в бюджетных учреждениях, 1/3 населения — за счёт различных государственных пособий, 1/3 — за счёт своего дворового хозяйства [7], что приводит к ниже среднему уровню жизни северян [8]. В таких сложных условиях правительство РС(Я) принимает Постановление №202 от 25.06.18г. "О стандартах структуры и параметров минимальной сети объектов социальной инфраструктуры РС (Я)". По сути это начальное решение об оптимизации учреждений культуры, здравоохранения и образования, где более 500 человек могут потерять работу в один момент. Общественная организация «Конгресс народа саха» выступил против этого документа. Правительству РС(Я) пришлось отменить своё решение, что требует дальнейших поисков решения проблем сельских школ.

Нами проведенные исследования утверждают, что из 651 образовательных организаций 627 были муниципальными организациями, шесть образовательных организаций были частными. Сельские образовательные организации постоянно оптимизируются, в годы исследований их количество составляло примерно 72% от общего числа школ в республике и обучалось 39% детей от общей численности школьников. Более трети общеобразовательных организаций являются малочисленными (204 школы) с минимальной инфраструктурой комплектации учебного процесса и финансируются вне зависимости от количества обучающихся. В 2015 г. функционировали 226 учреждений дополнительного образования школьников. 113 учреждений, 54 (47,8%) из них расположены в сельской местности. Дополнительным образованием по всей республике охвачено 73% (107 568 чел.). Анализ охваченных дополнительным образованием детей показал, что услугами учреждений дополнительного образования пользуются в основном подростки 10-17 лет (41,2%) в возрасте 5-18 лет. Условия обучения в большей степени зависят от административно-территориального деления республики, поэтому работы ведутся без должной инфраструктуры и оборудования. В местах компактного проживания малочисленных народов Севера функционируют 11 кочевых школ и детских садов. Они созданы для сохранения языков, самобытной культуры, традиций малочисленных народов. По данным переписи 2010 г. в Якутии проживают более 40 тысяч представителей малочисленных народов Севера, в том числе эвенков - 21008, эвенов - 15071, долган - 1906, юкагиров - 1281 и чукчей 670 человек. Между тем, в Якутии в

арктических районах показатель рождаемости выше, чем в среднем по республике. Обучение на языках коренных малочисленных народов ведется в 40 образовательных организациях республики, в том числе в малокомплектных кочевых школах.

Анализ основных нормативных правовых актов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия) в области развития малокомплектных школ, в том числе кочевых, показал, функционирование малочисленных, малокомплектных и кочевых образовательных организаций регулируется федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и законами «Об образовании в Республике Саха (Якутия)», «О кочевых школах Республики Саха (Якутия)». В 2008 г. внесены поправки в действующий закон «Об образовании в Республике Саха (Якутия)», куда вошли статьи, регулирующие деятельность малокомплектных школ. Статья 9 «Малокомплектные образовательные организации в Республике Саха (Якутия)» и статья 10 «Организация образовательного процесса в местах традиционного природопользования и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)». В данном законе впервые дается определение понятий «малокомплектные» и «кочевые» школы. В статье 10 говорится: «Для организации образовательного процесса в местах традиционного природопользования и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия) органами государственной власти и органами местного самоуправления создаются образовательные организации, реализующие основные образовательные программы, учитывающие кочевой образ жизни, основанный на исторически сложившихся традициях и обычаях, связанных с ведением традиционной хозяйственной деятельности и предполагающий постоянное перемещение в пределах маршрута кочевания без строгой привязанности к определенному пункту и месту жительства» [9].

Проблема выравнивания образовательных программ от дошкольного до старшего уровня образования на Аляске рассматривается в обзоре, сделанном Дж. Уильямсон, М. Диармид. Так же, как и у нас, в этом штате большинство школьников оканчивает свое формальное образование неподготовленным к новым этапам своей жизни. Это приводит к тому, что очень мало выпускников продолжают свое обучение в высших и средних специальных учебных заведениях и, если поступают, не оканчивают их. Вследствие этого работодатели отмечают то, что значительное количество молодых людей, которые пришли работать после окончания школы, не владеют навыками осознанного чтения, грамотного письма и счета на элементарном уровне. Без этих знаний невозможно на должном уровне освоить большинство современных профессий. В результате анализа создавшейся ситуации авторы исследования предлагают совершенствовать существующую модель образования. При этом все компоненты образовательной системы должны быть построены таким образом,

что по мере того, как дети или молодые люди переходили с одного этапа на другой, были практически подготовлены к следующему. Как показало исследование авторов, дети приходят в детский сад, школу, молодые люди в колледж или на работу неподготовленными к вызовам, с которыми они столкнутся на практике, не обладая навыками, которые требуются на каждом этапе обучения и профессионального становления [10].

Воспитание современной конкурентоспособной личности, отвечающей вызовам быстроменяющегося мира, – главная задача, которая стоит перед школой, в том числе и удаленными сельскими школами. Обеспечение качественного образования, в первую очередь, зависит от подготовки педагогических кадров, от уровня их профессиональной компетентности [11]. Республика, имея педагогический институт в федеральном университете не может полностью обеспечить кадрами образовательные организации. Так, каждый год по итогам комплектования образовательных организаций кадрами открываются до 700-800 вакансий, что говорит о снижении престижности профессии учителя, педагога. Наибольшее количество вакансий наблюдается в г. Якутске, Сунтарском, Олекминском, Хангаласском, Верхоянском, Нюрбинском, Томпонском районах. Вакансии наибольшие наблюдаются по таким специальностям как начальные классы, математика, английский язык, русский язык и литература, педагог-психолог, воспитатель детей дошкольного возраста, музыкальный руководитель.

Россия многие века живёт на основе традиций, поэтому сельская жизнь, близость к земле была всегда основой духовного и материального обеспечения жизни человека. Такое мировоззрение культуры россиян воспитывает в нас природосообразность, социообразность и человекообразность общества, что и будет основой перехода человечества от биосферы в ноосферу. Тенденция развития комфортной жизни общества в больших городах и мегаполисах может иметь непредсказуемые последствия для россиян, так как народы России выбор способа выживания в условиях Севера выбрали давно. Через традиции передали своим детям своё любовное отношение к земле, к природе. Мы уверены в том, что окружающая среда в большей степени воспитывает человека, чем придуманные человеком средства и методы воспитания. Благодаря своей природе Россия славится своим Величием, не поддаётся порабощению чужих, в то же время широко известна добрым и веселым нравом своего населения. Доброта, в наше материализованное быстро текущее время, может стать основой взаимопонимания, справедливости, толерантного отношения этносов друг другу, следовательно, основой разума современного человека, движущей силой ноосферного мышления человечества. Таким образом, быть ближе к земле, к природе – основа благополучной жизни российского общества. Это мнение подтверждается исследователем мегаполисов Пауль Алакорном, который отмечает, что главной проблемой мегаполиса считает трату времени на

поездку от дома до работы и большие затраты на оплату жилья. Многие мегаполисы имеют плохую планировку города, что создаёт проблемы для жителей. У людей многих мегаполисов существует множество страхов перед безработицей, терактами, преступностью, ограблениями, экономическими и энергетическими кризисами, которые всё больше и больше требуют от людей финансовых затрат и потерю добропорядочных взаимоотношений. Исходя из этого люди материализацию своей жизни ставят выше духовного обогащения, последствия которого не могут быть благоприятными для общества. Автор предполагает, что будущее за средними городами, которые будут иметь хорошую планировку [12].

Решение проблем малочисленных, малокомплектных, кочевых школ необходимо искать в европейской системе образования, в особенности – северной Европы, работающих в контексте Болонского соглашения. Например, во время наших посещений в 1998 г. г. Оулу (Финляндия), нас ознакомили с подготовкой универсальных учителей, которые концентрируют внимание не на предметы, а на принципы воспитания и обучения. Более того финны режим работы образовательных организаций строят в соответствии с ритмом северной природы. Эти положения выводят Финляндию в один из передовых стран в системе образования, следовательно, и высокому уровню жизни.

В связи с вступлением в Болонскую декларацию нам необходимо определиться с понятиями «непрерывное образование», «формальное образование» и «неформальное образование». Непрерывное образование – это обучение и стратегия постоянного обновления, расширения и приобретения умений для поддержания собственного благосостояния и личностного развития до старости. Формальное образование – это программное, организованное получение образования, которое осуществляется в официальных (формальных) образовательных учреждениях, специально предназначенных для образовательных целей. П. Джарвис формальное образование определяет, как образовательную систему иерархически структурированную и действующую в большинстве государств [13]. Формальное образование подчинено системе стандарта формального образования, официально узаконенного со стороны государства и определяющему минимальные требования к знаниям и умениям, обеспечивающих выполнение обучающимися профессиональной деятельности в различных областях [14]. Минимальность или усредненность общих знаний ограничивает учащихся. Неформальное образование есть любое организованное и систематически осуществляемое за пределами формальной системы образования деятельность, направленное на решение образовательных задач в среде специальных подгрупп детей, молодежи и взрослых [15], которые мотивированы к определенным знаниям и интеллектуально имеют равный уровень подготовленности. Примерно такое же определение дала Еврокомиссия, что неформальным образованием

можно считать любую организованную деятельность вне форм образования образовательную деятельность, дополняющую формальное образование, которую описали В.В. и С.А. Мацкевичи [16]. Ещё в 1997 г. ЮНЕСКО предложила организовать педагогический процесс в виде образовательной триады – «формальное образование» («formal education») – «неформальное образование» («non-formal education») и «внеинституциональное образование» («informal education») [17], так как неформальное образование позволяет сформировать активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию [18] населения различных регионов страны. Преимуществом неформального образования перед формальным образованием, как считают исследователи, становится сознательное саморазвитие личности, которые полагаются на собственные способности и возможности, соразмеряя свой уровень знаний, соотнося собственные мнения и чувства с мнениями и чувствами других людей [19].

Одной из главных форм неформального образования является научно-образовательный центр – связующее звено школьного и высшего образования, который в условиях административно-территориального деления республики может иметь статус организационно-педагогической модели. В Федеральном законе от 29 июля 2017 г. N 216-ФЗ "Об инновационных научно-технологических центрах и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации" пункт пятый второй статьи предусматривает создание ИНТЦ образовательной организацией, научной организацией, которые соответствуют критериям, установленным Правительством Российской Федерации». Пункт 1, статьи 2 гласит «инновационный научно-технологический центр – совокупность организаций, основной целью деятельности которых является осуществление научно-технологической деятельности, и иных лиц, деятельность которых направлена на обеспечение функционирования такого центра, действующих на определенной Правительством Российской Федерации территории». Пункт 2 этой статьи указывает цель ИНТЦ: «проект – совокупность мероприятий, направленных на достижение целей по созданию и обеспечению функционирования инновационного научно-технологического центра».

Вышел Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». В преамбуле написано, что указ принят в целях «осуществления прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, увеличения численности населения страны, повышения уровня жизни граждан, создания комфортных условий для их проживания, а также условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека».

Ожидаемый результат реализации НОЦ: Разработка и внедрение технологий мирового уровня;

Рост ВЗИР; Позиционирование вузов в академическом пространстве и международных рейтингах; Целевая подготовка кадров; Создание прорывных научных результатов по приоритетам СНТР; Кооперация с организациями, действующими в реальном секторе экономики; Создание специализированных лабораторий для проведения НИР и ОКР в интересах проекта.

Социально-экономический эффект: Формирование элементов новой системы организации науки; Повышение уровня и статуса российской науки; Ускорение технологического развития Российской Федерации.

Достижение целей Указа: Обеспечение присутствия Российской Федерации в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития;

Для решения вышеназванных проблем мы разработали проект ИНТЦ «Орто Дойду» (Срединный Мир). Проект «Орто Дойду» имеет три направления: воспитание, обучение и культурный досуг. Вопросы воспитания в целях концентрации внимания исследования и практической реализации проекта решили строить на основе традиций народа саха – титульного народа Республики Саха (Якутия) как имеющего наиболее положительный опыт реализации своего потенциала в суровых условиях севера, сумевшего увеличить свою численность в разы в XVI-XIX вв. Инновационное научно-технологическое направление обучения должна охватить социальную структуру общества: предпринимательство, строительство, производство, традиции воспитания, обучение, вопросы экологии, режим труда и отдыха северян. Культурный досуг направлена на раскрытие и коммерциализацию туристского потенциала Севера и Арктики.

Заключение. Подводя итоги к сказанному, необходимо признать, что практика неформального образования во многих странах по линии Болонского соглашения – возможный путь решения проблем существующей системы образования в целом, малочисленных, малокомплектных, в том числе и кочевых школ – в частности. Организационно-педагогической основой повышения эффективности системы образования или моделью неформального образования в административно-территориальных условиях Якутии может стать научно-образовательный центр, отвечающий требованиям Болонского соглашения. При этом реализация статьи закона о социальном туризме для образовательных организаций Республики Саха (Якутия) будет способствовать улучшению организационной работы. Для развития этой уникальной модели образования необходимо: развивать инфраструктуру и материально-техническую базу научно-образовательного центра; совершенствовать образовательные программы в соответствии с новыми требованиями времени, внедрять инновационные информационно-коммуникационные технологии; подготовить авторские коллективы из

числа ученых, учителей-практиков для разработки учебников нового поколения по направлениям социальной структуры общества; вести целенаправленную работу по социализации детей кочевья; консолидировать интеллектуальный потенциал педагогов Арктических регионов Российской Федерации и Болонского соглашения с целью поддержки и развития малокомплектных образовательных организаций; определить коэффициенты к нормативам оплаты педагогического труда учителей; разработать меры социальной поддержки педагогов, работающих научно-образовательном центре.

Следует выстроить методическую систему обучения в научно-образовательном центре, начиная с профессиональной ориентации школьников. С этой целью необходимо провести мониторинговые исследования, проанализировать нормативную правовую базу, условия обучения, изучить возможность подготовки универсальных учителей, специфику подготовки педагогических кадров в неформальном образовании, способствовать совершенствованию содержания и форм обучения. Необходимо внести изменения в федеральное законодательство, ввести специальную статью «неформальное образование», «лицензирование образовательной деятельности научно-образовательных центров». Предлагаем создать единый банк данных о программах поддержки школ Арктики, которые реализуются в субъектах Российской Федерации. На федеральном уровне разработать концепцию и целевую программу развития сети малокомплектных образовательных организаций, расположенных в Арктических регионах. Разработать программы подготовки и повышения квалификации педагогов научно-образовательного центра, носителей традиций народов, проживающих на Севере и Арктике Российской Федерации с целью совершенствования их профессиональных компетенций. Предложить персонифицированную форму повышения квалификации каждого педагога научно-образовательного центра. На федеральном уровне следует инициировать создание журнала, возможно, электронного, с целью обсуждения научно-методических проблем воспитания и обучения детей российского Севера и Арктики.

Литература

1. Тьерри Годен. К концу XXI века города Якутск и Игарка станут одними из самых крупных городов России. /Рассказ о будущем столетии / Газета «Якутия», №12(40), 28.03.2000 г.
2. Тоффлер Элвин. Третья волна. – М.: АСТ, 1999. – 784 с.
3. Василенко В. Технологические уклады в контексте стремления экономических систем к идеальности//социально-экономические проблемы державы: журнал. – Тернополь, 2013. –Т.8, №1. – С.65-72.
4. Путин В.В. Выступление на IV Международном арктическом форуме «Арктика – территория диалога», 30 марта 2017 г. Режим доступа:

<http://kremlin.ru/events/president/news/54149>. 5 апреля 2017 г.

5. Ноговицын В.П., к.п.н., Саввинов А.С., д.филос.н., СВФУ им. М.К.Аммосова. Проблемы подготовки высококвалифицированных кадров в Якутии. Арктика: перспективы устойчивого развития: сборник докладов участников Международной научно-практической конференции (Якутск: ГАУ «Центр стратегических исследований Республики Саха (Якутия)», 2015 – 576 с. (с.129-137).

6. Джек Ма: из-за того, как мы учим детей, они могут потерять работу. Режим доступа: https://forbes.kz/process/education/djek_ma_izza_togo_kak_myi_uchim_detey_oni_mogut_poteryat_rabotu/ 10.06.2018.

7. Ноговицын В.П. Олобу хохуйууга холонуу / В.П. Ноговицын ; [ред.: В.В.Кириллин, П.И.Попов]. – Дьокуускай : Бичик, 2007. – 152 с. (Возможные пути улучшения жизни народа саха / В.П.Ноговицын ; [ред.: В.В.Кириллин, П.И.Попов.]. – Якутск : Бичик, 2007. – 152 с.).

8. Reducing Regional Discrepancy: The Strategy of the Russian Government for The Far East / Seunrae KIM // HUFSS, Korea Understanding Northeastern Siberia and the Arctic Region: Society, Culture, and Politics : HK International conference, March 9, 2018, Minerva complex, Hankuk University of Foreign Studies (HUFSS) Seoul, Korea / hosted by: Insttute of Russian Studies, HUFSS, North-Eastern Federal University in Yakutisia ; sponsored by: National research Foundation of Korea. – Seoul, Korea, 2018. - С. 85 – 96.

9. Закон Республики Саха (Якутия) от 15.12.2014 1401-3 №359-V «Об образовании в Республике Саха (Якутия)» (с изменениями и дополнениями). Режим доступа: www.base.garant.ru/26752566/. 20.05.2018 г.

10.G. Williamson, McDiarmid, Alexandra Hill. Alignment of Alaska's Educational Programs from Pre-School through Graduate Study: A First Look ISER Working Paper 2010.1 Revised January 2010. <https://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.>

11.Профессиональный стандарт педагога. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/.../12.02.15.Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf. 24.09.2017 г.

12.Исследователь мегаполисов Пауль Алакорт о том, где нужно жить и чего бояться в больших городах. Режим доступа: <https://www.the-village.ru/village/city/city-interview/169449-intervyu-paul-alakorn> 09.09.2019.

13.Jarvis, P. International Dictionary of Adult and Continuing Education // P. Jarvis - London, UK and Sterling, USA: Kogan Page, 1999, с.79.

14.Скрынник, И.К. Неформальное образование как средство повышения эффективности деятельности некоммерческих организаций: дис. ... канд. пед. наук: Ставрополь, 2006. – 217 с.

15.Coombs P. and Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help, Baltimore: John Hopkins Press., 1974.

16.Мацкевич В.В., Мацкевич С.А. Водолажская Т. Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения // Адукатар: [журн. неформальн. образования]. – 2006. - №9. – С. 13-21.

17.Non-formal education. In Glossary of Adult Learning in Europe / ed. By Paolo Federighi. - Hamburg : UNESCO Institute for Education, 1999. - 122 pp.

18.Меморандум непрерывного образования европейского Союза. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreveriv_obraz.html (дата обращения: 11.09.2012).

19.Jeffs, T. Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control / T. Jeffs, M.K. Smith (eds). - Milton Keynes : Open University Press. - 1999. - 68 pp., с. 23.

Scientific and educational centers: solving the problems of small and ungraded schools
Nogovitsin V.P.

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

The Study of problems of small schools in Yakutia in connection with the problems of intensive development of technologies in the country and modern optimization processes. Analysis of the legal framework of small schools, the trend of development of the education system in the countries of the Bologna agreement suggest the search for more rational solutions than the optimization of rural schools. The author sees the solution of the problem in the centralized organization of non-formal education in the form of scientific and educational centers.

Key words: North, small schools, non-formal education, Bologna agreement, centralization.

References

1. Thierry Godin. By the end of the 21st century, the cities of Yakutsk and Igarka will become one of the largest cities in Russia. / Story about the next century / Newspaper "Yakutia", No. 12 (40), 03/28/2000
2. Toffler Alvin. Third wave. - М.: AST, 1999. -- 784 p.
3. Vasilenko V. Technological patterns in the context of the desire of economic systems for ideality // socio-economic problems of the state: journal. - Ternopol, 2013. –Т.8, No. 1. - S. 65-72.
4. Putin V.V. Speech at the IV International Arctic Forum "The Arctic - Territory of Dialogue", March 30, 2017. Access mode: <http://kremlin.ru/events/president/news/54149>. April 5, 2017
5. Nogovitsyn V.P., Ph.D., Savvinov A.S., Doctor of Philosophy, NEFU. M.K. Ammosova. Problems of training highly qualified personnel in Yakutia. The Arctic: prospects for sustainable development: a collection of reports of participants in the International Scientific and Practical Conference (Yakutsk: State Autonomous Institution "Center for Strategic Studies of the Republic of Sakha (Yakutia)", 2015 - 576 pp. (P. 129-137).
6. Jack Ma: due to the way we teach children, they may lose their jobs. Access Mode: https://forbes.kz/process/education/djek_ma_izza_togo_kak_myi_uchim_detey_oni_mogut_poteryat_rabotu/ 06/10/2018.
7. Nogovitsyn V.P. Олбу хохуйууга холонуу / V.P. Nogovitsyn; [ed.: V.V. Kirillin, P.I. Popov]. - Dyoкуuskay: Beechik, 2007. -- 152 p. (Possible ways to improve the life of the Sakha people / V.P. Nogovitsyn; [Ed.: V.V. Kirillin, P.I. Popov.] - Yakutsk: Bichik, 2007. - 152 p.).
8. Reducing Regional Discrepancy: The Strategy of the Russian Government for The Far East / Seunrae KIM // HUFSS, Korea Understanding Northeastern Siberia and the Arctic Region: Society, Culture, and Politics: HK International conference, March 9, 2018, Minerva complex, Hankuk University of Foreign Studies (HUFSS) Seoul, Korea / hosted by: Insttute of Russian Studies, HUFSS, North-Eastern Federal University in Yakutisia; sponsored by: National research Foundation of Korea. - Seoul, Korea, 2018. -- S. 85 - 96.
9. Law of the Republic of Sakha (Yakutia) dated 15.12.2014 1401-3 No. 359-V "On Education in the Republic of Sakha (Yakutia)" (as amended). Access mode: www.base.garant.ru/26752566/. 05/20/2018

10. G. Williamson, McDiarmid, Alexandra Hill. Alignment of Alaska's Educational Programs from Pre-School through Graduate Study: A First Look ISER Working Paper 2010.1 Revised January 2010. [https://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1](https://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.https://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1)
11. The professional standard of the teacher. Access mode: [https://minobrnauki.rf/.../12.02.15. Teacher_standard_% 28project% 29.pdf](https://minobrnauki.rf/.../12.02.15. Teacher_standard_%28project%29.pdf). September 24, 2017
12. City researcher Paul Alacorn on where to live and what to fear in big cities. Access mode: <https://www.the-village.ru/village/city/city-interview/169449-intervyu-paul-alakorn> 09/09/2019.
13. Jarvis, P. International Dictionary of Adult and Continuing Education // P. Jarvis - London, UK and Sterling, USA: Kogan Page, 1999, p. 79.
14. Skrynnik, I.K. Non-formal education as a means of increasing the efficiency of non-profit organizations: dis. ... cand. ped Sciences: Stavropol, 2006 .-- 217 p.
15. Coombs P. and Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help, Baltimore: John Hopkins Press., 1974.
16. Matskevich V.V., Matskevich S.A. Vodolazhskaya T. Standards and standardization in non-formal education: approaches and definitions // Adukatar: [Zh. informally. education]. - 2006. - No. 9. - S. 13-21.
17. Non-formal education. In Glossary of Adult Learning in Europe / ed. By Paolo Federighi. - Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999 .-- 122 pp.
18. Memorandum of continuing education of the European Union. URL: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreriv_obraz.html (accessed September 11, 2012).
19. Jeffs, T. Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control / T. Jeffs, M.K. Smith (eds). - Milton Keynes: Open University Press. - 1999. - 68 pp., P. 23.

Формирование математической креативности старшекласников на базе многоуровневой системы нестандартных математических задач

Ростовцев Андрей Сергеевич

аспирант кафедры теории и методики обучения математике и информатике Института математики и информатики, МПГУ, as.rostovtsev@mail.ru

В статье рассмотрены вопросы формирования и развития математической креативности старшекласников на базе использования в образовательном процессе многоуровневой системы нестандартных математических задач. Проанализированы различные подходы к определению креативности. Уточнено понятие математической креативности обучающихся 10-11 классов общеобразовательных организаций. Проблема формирования креативной личности освещена с точки зрения нормативно-правовых документов, отвечающих за развитие образования в Российской Федерации. Приведено содержание дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Специальные числа». Приведен пример контрольной работы из тематического модуля «Числа Эйлера» дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Специальные числа». Рассмотрены критерии оценивания результатов обучения по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Специальные числа». Раскрыта роль многоуровневой системы нестандартных математических задач в формировании и развитии математической креативности учащихся 10-11 классов.

Ключевые слова: образование, развитие, креативность, математическая креативность, специальные числа.

В современных реалиях динамично развивающегося мира ключевой задачей образования является создание личности, которая обладает способностями, позволяющими поступать необычным, нестандартным способом. Выполнение работы при помощи творческого подхода, возможность оперативно осуществлять ориентацию в постоянно меняющихся условиях представляют собой базовые требования к обучающимся, в том числе (и прежде всего) к старшекласникам. Важно формировать такие условия обучения, при которых будет происходить формирование и развитие творческого, креативного мышления, старшекласники будут получать навыки приобретения и реформирования знаний, способности к осуществлению учебно-исследовательской и проектной деятельности в различных областях и сферах.

Огромным потенциалом для развития творческих способностей обучающихся и формирования креативности мышления обладает математика. Большинство креативных качеств можно сформировать именно в ходе творческой деятельности, направленной на решение математических задач. На основе анализа философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы, посвященной феномену креативности, нами была выделена и исследована одна из разновидностей креативности - креативность, проявленная в математике (математическая креативность). Под *математической креативностью* мы понимаем *креативность в математике*, в частности, *креативность, проявленную при решении математических задач*. Более конкретно, под *математической креативностью* школьников мы понимаем *способность и готовность воспринимать новые математические идеи и методы, порождать новые, оригинальные, полезные (при этом верные и точные) решения той или иной задачи, соединяя или применяя по-новому, в том числе в другой области, существующие модели и алгоритмы решения математических задач* [1].

Консервативная система обучения не способствует результативному формированию математической креативности старшекласников, развитию интеллектуальных способностей, созданию необходимых качеств личности. Чтобы старшекласник соответствовал требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, необходимо подходить к обучению, применяя системное и наглядное освоение сущности сложных математических абстракций на базе интеграции определенных разновидностей творческой креативной деятельности.

Анализ нормативно-правовых документов Российской Федерации – Федерального закона № 273

«Об образовании в Российской Федерации» [2], федеральных государственных образовательных стандартов различных уровней образования [3], [4], [5], Национальной доктрины образования в Российской Федерации [6] – позволяет с уверенностью утверждать, что в современном обществе мобильность, универсальность, конкурентоспособность, гибкость выступают флагманскими факторами успеха человека. Креативность, в том числе математическая – одно из важнейших качеств, обеспечивающих индивиду готовность отказываться от стереотипов, возможность адаптироваться к быстро меняющемуся миру и условиям жизни. Так, в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «О стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.» (с изменениями и дополнениями) указано то, что государству необходимы творчески активные и креативные личности, способные и готовые к разумному риску, умеющие работать самостоятельно, готовые работать в команде и в высококонкурентной среде [7]. Отмечается, что одной из основных задач инновационного развития является создание условий для формирования у граждан таких компетенций инновационной деятельности, как «...способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде...». Подчеркивается, что «...в целях обеспечения раннего раскрытия способностей детей к творчеству, развития навыков по критическому восприятию информации, способности к нестандартным решениям, креативности, изобретательности, способности работать в команде и их подготовки к школьному обучению будет расширена государственная поддержка дошкольного образования, включая развитие автономных, частных, корпоративных, общественных и семейных детских садов, а также услуг дополнительного образования...» [7], «...важной задачей системы образования станет ориентация образовательных программ на обучение навыкам, необходимым для инновационной деятельности, включая аналитическое и критическое мышление, стремление к новому, способность к постоянному самообучению...» [7], «...будет поощряться развитие креативности и приобщение к творчеству в любой сфере деятельности...» [7].

Обобщая исследования авторов [8], [9], [10], можно утверждать, что для формирования математической креативности необходимо выявлять и развивать у школьников такие креативные качества, как беглость мышления (возможность продуцировать большое число идей); гибкость мышления (возможность использовать различные стратегии при решении определенных проблем); оригинальность мышления (возможность формулировать нестандартные, оригинальные идеи); интуиция (бессознательные компоненты различных творческих процессов), возможность формулировать гипотезы, прогнозировать конкретные результаты; способность к определению

неожиданных взаимосвязей между процессами и объектами и др..

Для формирования и развития математической креативности старшеклассников нами были составлены многоуровневые системы задач, реализованные в рамках дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Специальные числа», с возможностью деления на самостоятельные тематические модули (табл. 1). В основу программы легли фундаментальные исследования Деза Е.И. [11], [12].

Таблица 1
Содержание программы

Предварительные сведения. Комбинаторные конфигурации.
Метод включений и исключений.
Бином Ньютона и полиномиальная теорема.
Основные комбинаторные тождества.
Рекуррентные соотношения.
Производящие функции.
Асимптотические формулы.
Треугольник Паскаля. История вопроса.
Определение треугольника Паскаля.
Треугольник Паскаля и биномиальные коэффициенты
Явная формула для элементов треугольника Паскаля
Производящая функция последовательности элементов треугольника Паскаля
Простейшие свойства треугольника Паскаля
Теоретико-числовые свойства треугольника Паскаля
Треугольник Паскаля и другие специальные числа
Числа Стирлинга. История вопроса
Числа Стирлинга второго рода
Числа Стирлинга первого рода
Свойства, связывающие числа Стирлинга первого и второго рода
Теоретико-числовые свойства чисел Стирлинга
Числа Стирлинга и другие специальные числа
Числа Белла. История вопроса
Определение чисел Белла
Комбинаторные задачи, связанные с числами Белла
Явная формула для чисел Белла
Производящая функция последовательности чисел Белла
Простейшие свойства чисел Белла
Теоретико-числовые свойства чисел Белла
Числа Белла и другие специальные числа
Числа Каталана. История вопроса
Определение чисел Каталана
Комбинаторные задачи, приводящие к числам Каталана
Явная формула для чисел Каталана
Производящая функция последовательности чисел Каталана
Простейшие свойства чисел Каталана
Теоретико-числовые свойства чисел Каталана
Числа Каталана и другие специальные числа
Числа Бернулли. История вопроса
Суммы k -ых степеней и определение чисел Бернулли
Формула Бернулли: выражение суммы k -ых степеней с помощью чисел Бернулли
Явная формула для чисел Бернулли
Производящая функция последовательности чисел Бернулли
Простейшие свойства чисел Бернулли
Теоретико-числовые свойства чисел Бернулли
Аналитические свойства чисел Бернулли
Числа Бернулли и другие специальные числа
Числа Эйлера. История вопроса
Определение чисел Эйлера
Комбинаторные задачи, приводящие к числам Эйлера
Производящая функция последовательности чисел Эйлера
Свойства чисел Эйлера
Числа Эйлера и другие специальные числа
Другие специальные комбинаторные числа. Числа Далан- ноя. Числа Шредера
Числа Моцкина. Числа Ла
Числа Нараяны. Числа Ганоччи

На основе данной программы и с учетом структуры математической креативности (системы креативных качеств), нами были разработаны контрольные работы, которые направлены на проверку эффективности предлагаемой модели формирования и развития математической креативности старшеклассников при обучении элементам теории специальных чисел [1], [13]. Рассмотрим конкретный пример.

Пример контрольной работы из модуля «Числа Эйлера».

Задача 1. Как ведут себя числа Эйлера при отрицательных показателях индексов?

Задача 2. Докажите, что при разложении в ряд функции $f(x, y, t) = \frac{1}{xyt} \log \frac{xe^{-yt} - ye^{-xt}}{x-y}$ коэффициент при $x^{n-1}y^{k-1}(-t)^{n+k-1}(n+k)!$ соответствует числу Эйлера первого рода $E(n, k)$.

Задача 3. Проверьте и докажите, что числа Эйлера и числа Бернулли связаны соотношением, которое можно записать в символьной форме:

$$E_{2n} = \frac{(4B-1)^{2n+1}}{2n+1}.$$

Задача 4. Используя то, что все частичные суммы ряда $F(2k+1)$ положительны, проверьте и докажите, что последовательность чисел Эйлера с четными индексами являются знакопеременной.

Задача 5. Определите, что числа Бернулли и числа Эйлера связаны «символьным» соотношением $B_{2n} = \frac{2n(E+1)^{2n-1}}{4n(4^n-1)}$.

Задача 6. Применяя результаты предыдущей задачи, убедитесь, что тангенциальные числа являются целыми числами.

На основании исследования предложенных задач, которые связаны с числами Эйлера, можно утверждать, что при их использовании в учебном процессе осуществляется возможность решать математические задачи несколькими способами, предлагать собственные варианты подхода к проблематике, придумывать собственные вопросы о сути изучаемых объектов, находить скрытые связи и зависимости. Это способствует повышению уровня сформированности математической креативности обучающихся и помогает осуществлять его диагностику при использовании данных задач на основании трех базовых компонентов математической креативности – оригинальности, беглости и гибкости.

Для проверки уровня сформированности математической креативности старшеклассников в рамках изучения курса «Специальные числа» мы используем как предложенные выше комплекты контрольных заданий, так и специально составленные блоки многоуровневых нестандартных математических задач. Результаты их решения оцениваются по трем основным факторам креативного мышления: математическая беглость, математическая гибкость, математическая оригинальность. Именно, за математическую беглость обучающемуся выставляется 1 балл за каждое правильное решение в единицу времени; за математическую гибкость обучающемуся выставляется 2 балла за способность переключаться с одной идеи

решения задачи на другую; за математическую оригинальность обучающемуся выставляется 3 балла за каждую предложенную идею решения задачи, отличающуюся от общепринятой, стандартной.

За выполненную работу обучающимся начисляются баллы креативности. Для упрощения ранжирования уровней развитости математической креативности мы предлагаем следующую вспомогательную таблицу критериев (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценивания результатов обучения по программе «Специальные числа»

Продвинутый (повышенный) уровень	Базовый уровень	Пороговый уровень	Недостижение порогового уровня
Критерий 1. Знает и понимает термины, определения, основные закономерности, может самостоятельно их интерпретировать и использовать; дает полный развернутый ответ.	Критерий 1. Знает и понимает термины, определения, основные закономерности, может самостоятельно их интерпретировать и использовать; дает полный ответ, в котором не отражены некоторые аспекты.	Критерий 1. Знает термины и определения, но допускает неточности; знает основные закономерности, способен их интерпретировать, но не способен использовать; дает часть ответа на вопрос.	Критерий 1. Не знает термины и определения, основные закономерности, не способен их интерпретировать и использовать; не дает ответа на вопрос.
Критерий 2. Самостоятельно анализирует теоретический материал, умеет применять теоретическую базу при выполнении практических заданий; выполняет задания повышенной сложности, предлагает собственный метод решения, грамотно обосновывает его ход; самостоятельно анализирует решение и делает выводы.	Критерий 2. Правильно применяет полученные знания при анализе теоретического материала, при выполнении заданий, при обосновании решения; умеет выполнять типовые практические задания, предусмотренные программой; допускает отдельные ошибки при выполнении заданий, не нарушающие логику решения; делает основные выводы по результатам решения.	Критерий 2. Умеет выполнять практические задания, но не всех типов; способен решать задачи по заданному алгоритму; испытывает затруднения при анализе теоретического материала, в применении теории при решении задач и обосновании решения; допускает ошибки при выполнении заданий, нарушение логики решения; испытывает затруднения с выводами.	Критерий 2. Не умеет выполнять поставленные практические задания, выбирать типовой алгоритм решения; не может установить взаимосвязь теории с практикой, не способен ответить на простые вопросы по выполнению заданий, не может проанализировать теоретический материал и обосновать выбор метода решения задач; не делает выводы.
Критерий 3. Владеет методикой решения стандартных задач и заданий, использует полученные навыки при решении нестандартных задач.	Критерий 3. Владеет методикой решения стандартных задач и заданий, решение нестандартных задач вызывает затруднения.	Критерий 3. Владеет методикой решения стандартных задач по заданному алгоритму, испытывает трудности при выполнении стандартных задач.	Критерий 3. Не обладает навыками выполнения поставленных задач.

Результаты проведенного эксперимента в ГБОУ г. Москвы «Школа № 281» и МАОУ СОШ № 3 МГО Свердловской области позволили нам утверждать о том, что применение дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Специальные числа» в образовательном процессе формирует и развивает математическую креативность старшеклассников.

Для выявления уровня сформированности математической креативности школьникам предлагалось пройти специальным образом составленный нами тест. В тест входят задания двух типов – числовые ряды и математические задачи. Первый тип заданий предполагает отыскание числовых закономерностей и выбор нужного числа, расположенного в определенном месте ряда. Второй тип заданий – текстовые задачи, не требующие сложных вычислений. Прохождение теста занимает примерно 40 минут. Данный тест и сейчас доступен для всех по QR-коду (Рис. 1).



Рисунок 1. Ссылка «Тест на определение уровня сформированности математической креативности и оценки математических способностей»

Одновременно с этим были проведены контрольные работы, аналогичные примеру, указанному выше. Так же были организованы итоговые собеседования. Анализ полученных результатов позволяет нам утверждать о стабильном формировании и развитии у школьников как общей креативности, так и математической креативности.

Литература

1. Деца Е.И., Ростовцев А.С. Модель формирования и развития математической креативности старшеклассников при обучении элементам теории специальных чисел // *Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук.* – № 4. – 2019. с. 144-149.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки

РФ от 6 октября 2009 г. № 373). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>

6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» от 04 октября 2000 года № 751 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

7. Распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р «О стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/>

8. Guilford G.P. Aptitude for creative thinking: one or two? // *Ibil.*, 1976. Vol.10. №3. P. 165-169.

9. Guilford G.P. Creative Talents: Their nature, uses and development. Buffalo, N.Y. BearlyLimited, 1986.

10. Eryvnyck G. Mathematical creativity // *Advanced mathematical thinking.* Dordrecht, Netherlands :Kluwer, 1991. P. 42–53.

11. Деца Е. И. Специальные комбинаторные числа. От чисел Стирлинга до чисел Моцкина: все о двенадцати известных числовых множествах комбинаторной природы (история, классические свойства, примеры и задачи). – М.: ЛЕНАНД, 2018.

12. Деца Е. И. Специальные числа натурального ряда. М.: 2-е изд. М.: Ленанд/USSR, 2017.

13. Ростовцев А.С. Обучение специальным числовым средствам формирования математической креативности старшеклассников // *Современное педагогическое образование.* - № 3. – 2018. с. 37-39.

The formation of mathematical creativity of high school students on the basis of a multi-level system of non-standard mathematical problems

Rostovtsev A.S.

MSPU

The article considers the issues of formation and development of mathematical creativity of high school students based on the use of a multi-level system of non-standard mathematical problems in the educational process. Various approaches to the definition of creativity are analyzed. The concept of mathematical creativity of students in grades 10th and 11th of educational institutions has been clarified. The problem of the formation of a creative personality is highlighted from the point of view of regulatory documents responsible for the development of education in the Russian Federation. The content of the additional general educational general developmental program «Special Numbers» is given. An example of test work from the thematic module «Euler's Numbers» of the additional general educational general developmental program "Special Numbers" is given. Criteria for assessing learning outcomes under the additional general educational developmental program «Special Numbers» are considered. The role of a multi-level system of non-standard mathematical problems in the formation and development of mathematical creativity of students in grades 10th and 11th is disclosed.

Keywords: education, development, creativity, mathematical creativity, special numbers.

References

1. Deza E.I., Rostovtsev A.S. Model' formirovaniya i razvitiya matematicheskoy kreativnosti starsheklassnikov pri obuchenii elementam teorii special'nyh chisel //

- Modern Humanities Success / Uspekhi gumanitarnykh nauk. - № 4. – 2019. s. 144-149.
2. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. No273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru>
 3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru>
 4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru>
 5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru>
 6. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda» ot 04 oktyabrya 2000 goda № 751 [Elektronnyj resurs] // URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
 7. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 8 dekabrya 2011 g. № 2227-r «O strategii innovacionnogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 g.» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/>
 8. Guilford G.P. Aptitude for creative thinking: one or tapy? // Ibil., 1976. Vol.10. №3. P. 165-169.
 9. Guilford G.P. Creative Talents: Their nature, uses and development. Buffalo, N.Y. BearlyLimited, 1986.
 10. Ervynck G. Mathematical creativity // Advanced mathematical thinking. Dordrecht, Netherlands :Kluwer, 1991. R. 42–53.
 11. Deza E. I. Special'nye kombinatornye chisla. Ot chisel Stirlinga do chisel Mockina: vse o dvenadcati izvestnykh chislovykh mnozhestvah kombinatornoj prirody (istoriya, klassicheskie svoystva, primery i zadachi). – M.: LENAND, 2018.
 12. Deza E. I. Special'nye chisla natural'nogo ryada. M.: 2-e izd. M.: Lenand/USSR, 2017.
 13. Rostovtsev A.S. Obuchenie special'nym chislam kak sredstvo formirovaniya matematicheskoy kreativnosti starsheklassnikov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. - № 3. – 2018. s. 37-39.

Уровневая классификация задач движения «Абилимпикс» и подготовка студентов-инвалидов и с ОВЗ к участию в чемпионатах

Тютюева Ирина Анатольевна

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», medvedeva452010@mail.ru

Филютина Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», filyutina1960@mail.ru

В статье на основе анализа структурных компонентов профессиональной реабилитации и состояния целевого компонента движения «Абилимпикс», предпринята попытка систематизации и дифференциации задач для специалистов управленческих структур, образовательных учреждений, работодателей и лиц с инвалидностью и ОВЗ участвующих в движении «Абилимпикс», предложен уровневый подход к определению задач международного некоммерческого движения «Абилимпикс». Разработанный алгоритм командной работы по подготовке студента с инвалидностью и с ОВЗ к конкурсам по профессиональному мастерству основан на практическом опыте сопровождения студентов инвалидов и лиц с ОВЗ преподавателями кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Определены задачи, содержание и формы командной работы в процессе сопровождения на этапах подготовке и участия в конкурсе. Впервые выделены задачи предпрофильного уровня движения «Абилимпикс».

Ключевые слова: Абилимпикс, конкурс профессионального мастерства, подготовка к конкурсу, профессиональное мастерство, категории, компетенции, люди с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, задачи, этапы работы.

Abilympics (сокращение от англ. Olympics of Abilities «олимпиада возможностей») – это олимпиады по профессиональному мастерству инвалидов различных категорий. 1981 год ООН объявил годом инвалидов. Первый Международный чемпионат Абилимпикс был проведен в 1981 году в Японии (Токио). [2,3]. Второй Международный чемпионат был проведен в Колумбии (Богота) (1985) и была создана Международная Федерация Абилимпикс (International Abilympic Federation) для развития Международного движения Абилимпикс и проведения Международных чемпионатов Абилимпикс. [4,5].

К движению «Абилимпикс» Россия присоединилась в 2014 году. В 2015 году прошли первые региональные чемпионаты и первый национальный чемпионат. В марте 2016 года команда России приняла участие в международном чемпионате, который проходил во французском городе Бордо. В России четвертый национальный чемпионат Абилимпикс в 2018 году по четырем возрастным группам (школьники, студенты, мастера). Возрастные границы участников варьировались от 14 до 65 лет. Впервые в нем приняли участники школьники с ограниченными возможностями здоровья. [1]

В настоящее время перед всем мировым сообществом стоит задача успешной социализации лиц с ОВЗ и с инвалидностью. Решение этой задачи не мыслимо без профессиональной реабилитации этих людей. Структурно профессиональная реабилитация включает в себя следующие компоненты: [11]

1. Учет состояния здоровья, потребностей и интересов личности;
2. Профессиональная ориентация с учетом ограниченности возможностей здоровья;
3. Профессиональное обучение;
4. Трудоустройство;
5. Адаптация на рабочем месте, а при необходимости переобучение.

Кроме этого профессиональная реабилитация взаимодействует с социальной, физической и духовной, что способствует повышению качества жизни.

Статья публикуется при поддержке внутривузовского гранта «Консолидация усилий специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными вариантами развития в условиях цифровизации образования – как ответ на большие вызовы времени»

Технологии Международной Федерации «Абилимпикс» при их актуализации в России необходимо рассматривать как одно из направлений профессиональной реабилитации инвалидов различных нозологий. [9]

В концепции проведения конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» на 2018 -2020 годы выделена следующая цель: создание в Российской Федерации системы конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс», обеспечивающей эффективную профессиональную ориентацию и мотивацию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс», содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе.[11,12]

Анализируя научные статьи, мы пришли к выводу, что задачи движения «Абилимпикс» важно дифференцировать, т.к. объектами этого движения являются обучающиеся школы, средних профессиональных и высших учебных заведений и работающие инвалиды; субъектами этого движения являются не только специалисты образовательных организаций, но и работодатели и политики многих стран. Исходя из этого, мы сделали попытку систематизации и дифференциации задач согласно уровню, на котором функционируют конкретные субъекты и объекты «Абилимпикс». Нами были выделены 4 уровня задач функционирования движения «Абилимпикс»: международный, социальный, профессиональный (СПО и ВО), индивидуальный. [10]

Таблица 1
Классификация задач движения «Абилимпикс»

Международный уровень	Социальный уровень	Профессиональный уровень (ВО, ПО,НПО)	Индивидуальный уровень
1. Развивать мировые гуманистические тенденции, формирования толерантности и организация сопровождения инвалидов и лиц с ОВЗ в разных регионах планеты; 2. Способствовать вовлечению соответствующих правительств в процесс улучшения профессионального образования и карьерного роста инвалидов; 3. Обмениваться инновационными	1. Совершенствовать законодательные акты в области профессиональной ориентации, инклюзивного образования и адаптации на рабочем месте и трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ; 2. Поднять на новый уровень общественное восприятие профессиональных инвалидов и их участие в социально-экономической жизни; 3. Поддерживать полную интеграция инвалидов в жизнь	1. Совершенствовать стандарты профессиональной подготовки для лиц с инвалидностью и ОВЗ; 2. Устранить факторы и условия, блокирующие получение качественно-образовательных лиц с инвалидностью и ОВЗ; 3. Создать экспертное сообщество в рамках развития профессиональной подготовки лиц с	1. Формировать адекватное отношение к дефекту и компенсаторным возможностям организма; 2. Формировать адекватную самооценку и уровень притязаний, и проецировать индивидуальный жизненный сценарий' 3. Мобилизовать собственные волевые усилия и интеллектуальные ресурсы для осознания профессиональных за-

практиками между странами участниками международного движения «Абилимпикс» и актуализировать передовой зарубежный опыт; 4. Способствовать международному обмену и дружбе между участниками; 5. Контакттировать на уровне организации по всему миру занимающихся профессиональным обучением 6. Распространять информацию о мировых стандартах квалификации 7. Обмениваться молодыми специалистами между членами «Абилимпикс».	общества, уделяя особое внимание их профессиональному развитию; 4. Развивать стратегическое партнерство с государственными, неправительственными организациями, предприятиями, образовательными организациями в рамках профориентации и трудоустройства инвалидов; 5. Популяризовать среди детей и родителей широкого спектра возможностей в области профессионального развития людей с инвалидностью; 6. Участвовать в чемпионатах «Абилимпикс» регионального уровня с целью создания новых оборудованных рабочих мест для инвалидов; 7. Работодателям содействовать трудоустройству выпускников и специалистов с инвалидностью.	инвалидность; 4. Создать систему дистанционного обучения экспертного сообщества; 5. Обмениваться новациями и опытом в профессиональном обучении обучающихся инвалидов через индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение через семинары, конкурсы профессионального мастерства; 6. Формировать инклюзивную культуру в профессиональном образовании. 7. Профессионально-психологическое сопровождение обучающегося инвалида. 8. Социализация и трудоустройство	дач, и овладения профессиональными компетенциями; 4. Развивать умение презентовать себя как специалиста на современном рынке труда и при необходимости повышать квалификацию.
--	---	---	--

Анализируя собственный подход мы пришли к выводу, что в данной классификации необходимо выделить еще один уровень задач - предпрофильный. Предпрофильный уровень охватывает этап школьного обучения детей с ОВЗ и инвалидов, и он имеет свои частные задачи. Перечислим их:

1. Формирование адекватного отношения к труду, к людям труда и результатам труда.
 2. Медико-психолого-педагогическая диагностика обучающихся: возможности, способности, интересы, компетенции.
 3. Ранняя профессиональная ориентация обучающихся с инвалидностью.
 4. Ознакомлением с профилями обучения в школе.
 5. Профильная подготовка и обучение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по направлениям школы.
 6. Сопровождение семьи обучающегося с инвалидностью и ОВЗ по выбранному профилю.
 7. При необходимости создание условий для индивидуальной профессиональной подготовке на конкретное рабочее место.
- Как мы видим, выделение этих уровней способствует конкретизации и структурированию задач

для специалистов и лиц с инвалидностью и ОВЗ, включенных в движение «Абилимпикс». Важно подчеркнуть, что данные задачи необходимо решать при условии медико-психолого-педагогического, а также юридического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ на всех уровнях движения «Абилимпикс».

Являясь представителями третьего уровня (Профессионального уровня (ВО, СПО, НПО) мы преподаватели Шадринского государственного педагогического университета выработали для себя следующий алгоритм работы при подготовке к конкурсам «Абилимпикс» и предлагаем обсудить наши подходы внутри заинтересованного профессионального сообщества.

Подготовка к участию лиц с инвалидностью и ОВЗ в профессиональном конкурсе строится по 5 этапам. Для каждого этапа мы определили задачи, содержание и формы работы со студентами – инвалидами и ОВЗ.

Таблица 2.

Алгоритм командной работы по подготовке и сопровождению студента с инвалидностью и ОВЗ

Этапы	Задачи	Содержание и формы
1. Сбор базы данных	1. Взаимодействие с деканатами факультетов по созданию базы данных об обучающихся с инвалидностью и ОВЗ. 2. Анализ анамнестических данных, выявление степени инвалидности, уточнение диагноза, выбор конкурсного направления.	- индивидуальные беседы с деканами факультетов и подразделений курирующих студентов с инвалидностью и ОВЗ; - анализ документов, индивидуальных программ реабилитации и адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ.
2. Ориентирово	1. Определение уровня мотивации и профиля конкурсных заданий. 2. Определение общего куратора и конкретных специалистов сопровождающих студентов с инвалидностью и ОВЗ. 3. Оформление заявки на участие в конкурсе «Абилимпикс».	- сбор данных о студенте для оформления заявки для участия; - ознакомление с программой конкурса; - взаимодействие с кураторами и педагогами по сопровождению по ориентировке в программе конкурса; - индивидуальные занятия со студентами, кураторами и сопровождающими; - отбор для конкурса наиболее эффективных упражнений в обозначенных временных рамках.
3. Этап подготовки к конкурсу	1. Анализ кураторами и студентами конкурсных заданий по выбранному профилю. 2. Подбор и анализ рекомендуемой литературы при подготовке к конкурсным заданиям. 3. Тренинг практических навыков для выполнения конкурсных заданий. 4. Мотивация к качественной подготовке к конкурсу.	- индивидуальное сопровождение. - выполнение конкурсных заданий.
4. Основной. Участие в конкурсе	1. Демонстрация профессиональных компетенций по направлению «Психология». 2. Мобилизация личностных ресурсов для выполнения конкурсных заданий. 3. Воспитание нравственно-этических, профессиональных качеств личности будущего специа-	Выполнение конкурсных заданий по модулям конкурса. Модуль 1. <i>Психологическое просвещение.</i> Разработать мероприятие (родительское собрание, тренинг, беседа, игра, круглый стол, диспут, интерактив) для родителей старшеклассников по теме: «Как

	алиста.	помочь своему ребёнку при подготовке и сдаче экзамена». Модуль 2. <i>Психологическая диагностика.</i> Разработать вопросы для анкеты изучения мотивации к учению у обучающихся 3-4 классов; пропаганда ЗОЖ. Модуль 3. <i>Психологическая коррекция или развитие.</i> Подобрать и провести 1-2 тренинговых упражнения на выбранную экспертами темы: 1. «Как выбрать профессию»; 2 «Способы для снятия эмоционального напряжения». Форма любая
5. Этап осознания	1. Анализ результатов участия при выполнении конкурсных заданий. 2. Рефлексия участников. 3. Определение вектора профессионального развития в ближайшем будущем. 4. Мотивация к получению профессионального образования.	- сочинение «Что изменилось во мне после конкурса» «Как на меня повлиял конкурс». - аналитическое подведение итогов со стороны куратора и команды сопровождения и экспертов для совершенствования.

Подводя итог всему выше сказанному, необходимо отметить следующее:

1) При подготовке к профессиональным конкурсным «Абилимпикс» в вузах должна работать команда специалистов – психолога, юриста, преподавателей, с разных факультетов по сопровождению и организации студентов с инвалидностью и ОВЗ, на всех этапах подготовки и участия их в конкурсе.

2) Качество выступления на конкурсе – это совместный результат командной работы. Качество отработки любой задачи: организационной, психологической, педагогической, конкурсной, аналитической при профессиональной подготовке к участию в конкурсе по профессиональному мастерству «Абилимпикс» все работают на результаты конкурса и развитие профессиональных компетенций и личностное развитие студента с инвалидностью и ОВЗ.

Литература

1. Белявский Б. Два конкурса, два разных подхода // Воспитание и обучение с нарушениями развития. 2019. № 1. С. 3-4.

2. Бикбулатова, А.А. История развития движения Абилимпикс. // Режим доступа: http://www.omkpt.ru/sites/omkpt.ru/files/public/istoriya_razvitiya_abilimpiks.pdf

3. Богинская Ю.В. Образовательная интеграция студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2016. № 7-8. С. 117-120.

4. Иванов С. А., Алексеевских Д.Ю. Всероссийское общество глухих в движении «Абилимпикс». // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. № 2. С. 47-52

5. Исследование и исторический анализ деятельности Международной Федерации Абилимп-

пикс (International Abilympic Federation). // Режим доступа: <http://www.fizkultika.ru/issledovanie-i-istoricheskij-analiz-deyatelenosti-mejdunarodno.html>

6. Мартынова Е. А. Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / Мартынова Е.А. – Челябинск, 2003. – 353 с.

7. Статистика инвалидности в России. // Режим доступа:

http://specialbank.ru/2016/10/18/stats_russia

8. Тимохина Т. В. Тьюторство в дошкольной образовательной организации // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 103-109. doi: 10.32744/pse.2018.5.11

9. Тимохина Т. В., Енова И. В., Горшкова М. А. Перспективы развития тьюторской деятельности в системе подготовки студентов образовательных организаций к участию в конкурсах профессионального мастерства // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 48-55. doi: 10.32744/pse.2018.6.5

10. Тютюева И.А., Филютина Т.Н., Скоробогатова Н.В. Аналитический подход к задачам движения «Абилимпикс» // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия гуманитарные науки. 2018. № 12-2. С. 99-102.

11. Черноскутова, И.А. О подходах к актуализации концепции конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» // Режим доступа

<https://kpk.kss45.ru/attachments/article/>

12. Чижикова, Е.О. Государственная политика в сфере проведения конкурсов профессионального мастерства // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2018. № 3 (77). С. 86-89.

13. Шостыр М.Н. Абилимпикс – территория равных возможностей. // Профессиональное образование. 2016. № 12. С.27-28.

Level classification of mobile tasks "Abilimpix" and preparation of disabled students and with hia to participation in championships

Tyutyueva I.A., Filyutina T.N.

Shadrin state pedagogical University

The article is based on an analysis of the structural components of vocational rehabilitation and the state of the target component of the Abilimpix movement. An attempt has been made to systematize and differentiate tasks for specialists of administrative structures, educational institutions, employers and persons with disabilities and disabilities participating in the Abilimpix movement, a level approach to defining the tasks of the international non-profit movement Abilimpix is proposed. The developed teamwork algorithm for preparing a student with a disability and with disabilities for professional skills contests is based on the practical experience of escorting students with disabilities and people with disabilities to teachers of the department of correctional pedagogy and special psychology of the FSBEI HE "Shadrinsky State Pedagogical University". The tasks, content and forms of team work in the support process at the stages of preparation and participation in the competition are determined. For the first time, the tasks of the pre-profile level of the Abilimpix movement are highlighted.

Keywords: Competition, professional skill, Abilympics, category, competence, people with disabilities and disabilities in health.

References

1. Belyavsky B. Two contests, two different approaches // Education and training with developmental disabilities. 2019. No. 1. S. 3-4.
2. Bikbulatova, A.A. The history of the development of the Abilimpix movement. // Access mode: http://www.omkpt.ru/sites/omkpt.ru/files/public/istoriya_razvitiya_abilimpiks.pdf
3. Boginskaya Yu.V. Educational Integration of Students with Disabilities and Disabilities // International Scientific Journal "Innovation Science". 2016. No. 7-8. S. 117-120.
4. Ivanov S. A., Alekseevskikh D. Yu. All-Russian Society of the Deaf in the Abilimpix Movement. // Education and training of children with developmental disabilities. 2018. No 2. S. 47-52
5. Research and historical analysis of the International Abilympic Federation. // Access mode: <http://www.fizkultika.ru/issledovanie-i-istoricheskij-analiz-deyatelenosti-mejdunarodno.html>
6. Martynova EA. Theoretical foundations of the construction and functioning of the higher education system for persons with disabilities: dis ... doctors ped. Sciences: 13.00.01 / Martynova EA - Chelyabinsk, 2003. -- 353 p.
7. Disability statistics in Russia. // Access mode: http://specialbank.ru/2016/10/18/stats_russia
8. Timokhina TV. Tutoring in a preschool educational organization // Prospects for science and education. 2018. No. 5 (35). S. 103-109. doi: 10.32744 / pse.2018.5.11
9. Timokhina T. V., Enova I. V., Gorshkova M. A. Prospects for the development of tutoring in the system of preparing students of educational organizations for participation in professional skills contests // Prospects for science and education. 2018. No. 6 (36). S. 48-55. doi: 10.32744 / pse.2018.6.5
10. Tyutyueva I.A., Filyutina T.N., Skorobogatova N.V. An analytical approach to the tasks of the Abilimpix movement // Modern Science. Actual problems of theory and practice. Humanities Series. 2018. No. 12-2. S. 99-102.
11. Chernoskutova, I.A. About approaches to updating the concept of professional excellence contests among disabled people and people with disabilities "Abilimpix" // Access mode <https://kpk.kss45.ru/attachments/article/>
12. Chizhikova, E.O. State policy in the field of professional skills contests // Correctional pedagogy: theory and practice. 2018. No. 3 (77). S. 86-89.
13. Shostyr M.N. Abilimpix is a territory of equal opportunities. // Professional education. 2016. No 12. P.27-28.

Учимся формулировать идейное содержание художественного текста методом речевых трансформаций на занятиях по русскому языку как иностранному у студентов нефилологических специальностей

Давыдова Екатерина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, skorpionde1@yandex.ru

Глазова Оксана Григорьевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, Ksanik23@mail.ru

Туманова Светлана Рачиковна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, svetla-tumano@yandex.ru

Романенко Анастасия Вячеславовна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка медицинского института, Российский университет дружбы народов, barberrykids@Hotmail.com

Буданова Ирина Борисовна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка медицинского института, Российский университет дружбы народов, irinabudanova@hotmail.com

Знакомство с русской литературой – один из способов формирования общекультурных компетенций на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному. Огромную роль играет умение самостоятельно формулировать структурные составляющие идейного содержания текста. Цель статьи – показать составление лингвистического алгоритма анализа художественного текста для студентов-нефилологов, формулировки высказывания, содержащего оценку темы, проблемы, авторской позиции, идеи. Рассматривается метод речевых трансформаций при обучении самостоятельному продуцированию идеи художественного текста.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, идейное содержание текста, анализ художественного текста, метод речевых трансформаций, продуцирование идеи текста, тема и идея художественного текста.

На занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) у студентов нефилологических специальностей, в частности, студентов медицинских факультетов и институтов, основное внимание уделяется нескольким аспектам: общему владению языком (нормами русского литературного языка, а также умению общаться на бытовые темы) и языку специальности (лексике и фразеологии, характерной для текстов по специальности, речевым моделям, наиболее часто используемым в ситуации профессионального общения, чтению, анализу и разным приемам воспроизведения содержания текстов по специальности, как устных, так и письменных). Вместе с тем, глубокое проникновение студента в изучаемый иностранный язык (в нашем случае – русский) невозможно без проникновения в культуру страны изучаемого языка. Одним из способов знакомства студентов с русской культурой и характерной для русского языка картины мира дает чтение художественной литературы.

Кроме того, в соответствии с требованиями ФГОС ВО у выпускников медицинских специальностей, наряду с общепрофессиональными и профессиональными, должны быть сформированы и общекультурные компетенции, к числу которых принадлежат, например, «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-3)» [1, с. 6] и «способность...нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-4)» [1, с. 6]. Формированию этих общекультурных компетенций также способствует знакомство с лучшими образцами культурного наследия России – ее художественной литературой. Поэтому на старших курсах (уровень владения языком С1) на занятиях по общему владению русским как иностранным в программу обучения студентов-медиков включаются некоторые художественные тексты (например, рассказы А.И. Куприна и особенно произведения А.П. Чехова и М.А. Булгакова – писателей, чьей профессией также была медицина). Безусловно, при обсуждении прочитанных текстов студенты-медики встают перед необходимостью обсуждать

идейное содержание прочитанных текстов, для чего нужно уметь самостоятельно формулировать структурные составляющие идейного содержания текста: темы (тематики), проблемы (проблематики), идеи (идей), авторской позиции и т.п. Если для студентов филологических факультетов и институтов анализ идейно-содержательной стороны текста является сферой их профессиональных компетенций, то для студентов нефилологических (в частности, медицинских) специальностей эта сфера – своего рода *terraincognita*, ведь их специальность не предусматривает ни знание специальной терминологии, ни владение речевыми моделями, позволяющими построить высказывание, содержащее оценку идейно-содержательных особенностей текста. Таким образом, на занятиях со студентами-медиками по русскому языку как иностранному, посвященных изучению художественных текстов на русском языке, одной из задач преподавателя является предоставить студенту языковой «инструмент», своего рода лингвистический алгоритм, с помощью которого студент без специальной литературоведческой подготовки смог бы научиться самостоятельно формулировать высказывания, содержащие оценку темы, проблемы, авторской позиции и/или идеи художественного текста. Таким лингвистическим «инструментом» может служить метод речевых трансформаций. Рассмотрим использование метода речевых трансформаций при обучении самостоятельному продуцированию идеи художественного текста.

В первую очередь уточним, какое содержание в данной работе вкладывается в понятия «тема» и «идея» художественного текста. Оба понятия регулярно используются в практике литературоведческого анализа текста, причем разные авторы дают различное содержательное наполнение этих терминов. Некоторые авторы вообще смешивают понятие «тема» с «предмета изображения» представляет собой слишком узкий подход [2, с.405]. Тем не менее большинство литературоведов под темой понимают именно объект изображаемой действительности, «круг событий, образующих жизненную основу» произведения [3, с.460], тогда как под «идеей» понимается «обобщенная... мысль, лежащая в основе содержания произведения» [4, с.56]. Именно в таком контексте в дальнейшем мы будем использовать термины «тема» и «идея».

Наименьшую сложность для студентов, изучающих русский язык как иностранный, представляет формулировка темы или тематики текста, так как тема представляет собой понятие, явление окружающей действительности, нравственное качество и т.п. (тематика – соответственно – группу понятий, явлений, качеств), которые рассматривает автор текста. С лингвистической точки зрения тема формулируется в виде слова или словосочетания, например: «любовь», «взаимоотношения человека и природы», «конфликт поколений», «профессиональные обязанности врача» и т.п. Обычно сформулировать тему (тематику) несложно. В методических целях удобно создать небольшой ра-

бочий словарик, включающий наиболее часто встречающиеся в отобранных для изучения художественных произведениях темы.

Значительные трудности для студентов представляет формулировка идеи (или идей) текста. Практика показывает, что попытки помочь иностранным студентам-нефилологам сформулировать идею с помощью наводящих вопросов типа: «Что является главным в тексте?», «Какова главная мысль текста?» или «Что хотел сказать автор текста?» – далеко не всегда оказываются успешными, потому что идея текста зачастую не формулируется автором открыто, эксплицитно. Даже если идея представлена в художественном тексте эксплицитно, нередко она сформулирована автором в образной форме. Например, в рассказе А.И. Куприна «Чудесный доктор» можно увидеть такой способ воплощения идеи: «Просто чудо совершил этот святой человек. <...> ...то великое, мощное и святое, что жило и горело в чудесном докторе при его жизни, угастро невосвратимо» [5, с.427]. Этот образный язык студенту-иностранцу тоже нужно перевести на язык знакомых ему понятий. Таким образом, идею нужно «вывести» из текста, проявив навыки обобщения. В нашей практике для решения этих задач мы предлагаем студенту алгоритм речевых трансформаций.

Чтобы понять особенности этого алгоритма, необходимо представить, что такое идея текста и из каких смысловых компонентов она состоит:

1. Во-первых, идея – это законченное высказывание, которое содержит максимальное обобщение.

2. Во-вторых, идея включает в себя тему-понятие, которому посвящен текст.

3. В-третьих, идея содержит нравственную оценку темы (т.е. понятию, явлению, человеческому качеству, о котором идет речь в тексте).

4. В четвертых, идея зачастую содержит либо вытекающий из нравственной оценки явления нравственный императив, подталкивающий читателя к действию или удерживающий от него, либо модальность долженствования.

При формулировке идеи художественного текста все эти компоненты нужно собрать воедино и заключить в рамки одного предложения. Это удобно осуществить, следуя от частного к общему.

Частным в данном случае выступает первичное восприятие персонажа (персонажей) художественного текста. Размышляя о той или иной теме, писатель вплетает свою позицию, свои идеи в сюжетную ткань повествования, наделяет своих героев теми или иными нравственными качествами, заставляет их действовать тем или иным образом – хорошим или плохим, нравственным или безнравственным, продуктивным или контрпродуктивным. Более того, студенту необходимо понимать, что при чтении художественного текста не возникает спонтанного восприятия героя: персонаж воспринимается читателем хорошим или плохим потому, что таким его создал автор. Восприятие читателем героев и их поступков «запрограммировано» писателем и напрямую связано с теми идеями,

которые писатель вкладывает в своего героя. Таким образом, позиция автора, главная мысль, идея зачастую выражена в тексте через поступки, действия, слова персонажа. Поэтому метод речевых трансформаций предлагает студенту при формулировке идеи текста отталкиваться именно от действий персонажей текста.

Методика состоит в следующем. На первом этапе студентам предлагается ответить на вопрос: «Кто из героев понравился (или не понравился) больше всего и почему?» или «Какой из поступков героя вам понравился или не понравился больше всего?». Подобным образом сформулированные вопросы обращены непосредственно к тексту и содержат в себе следующие смысловые компоненты: первое – поступок персонажа (поступок всегда связан с темой текста – тем явлением, понятием или качеством, о котором рассуждает автор); второе – это нравственная оценка поступка, а вместе с ним – и явления, понятия, качества (иначе – темы текста).

Обратимся к конкретным примерам. Так, на IV курсе студенты-фармацевты МИ РУДН знакомятся с рассказом А.И. Куприна «Чудесный доктор». При ответе на вопрос «Кто из героев понравился больше всего и почему?» студенты, как правило, отвечают: «Мне больше всего понравился «чудесный доктор», потому что он помог главному герою, спас его большого ребенка и не взял за это денег» /»Мне понравился поступок Пирогова, который бесплатно спас Машутку и помог Мерцаловым» и т.п. Ответы такого типа, представляющие так называемое «наивное восприятие» текста (или первичное восприятие), служат отправной точкой для последующей речевой трансформации.

Обратим внимание, что тема-понятие в первичных высказываниях звучит: это «**помощь больным людям**». Для речевой трансформации первичного высказывания в идею текста необходимо преобразовать частные понятия в общие и добавить модальность долженствования или императив. Частными компонентами в первичном высказывании являются обозначения персонажей, которые необходимо заменить на обобщенные (родовые) понятия. Например: «чудесный доктор», «Пирогов» → «врач», «медик»; «больной ребенок», «Машутка» → «больной»; «не взял денег» → «бескорыстно помог». Модальность долженствования (или нравственный императив) следует из нравственной оценки явления: герой «понравился» студенту → читатель осознал положительную нравственную оценку такого явления, как бескорыстная помощь → отсюда вытекает модальность долженствования, которая может быть выражена с помощью следующих языковых средств: «нужно», «[человек] должен», «следует», «необходимо» и т.п. Таким образом, предложенную трансформацию можно представить в виде таблицы 1.

Таким образом, одну из идей текста можно сформулировать так: «Врач должен бескорыстно помогать больным».

В приведенном выше примере рассмотрена идея, оценивающая явление положительно. Рас-

смотрим, как используется метод речевой трансформации в случае отрицательной нравственной оценки явления. Например, в том же рассказе «Чудесный доктор» читатель, как правило, сочувствует главному герою – Мерцалову, но при этом его желание покончить жизнь самоубийством (сцена в парке) вызывает у студентов негативную оценку. Тема эпизода – суицид – звучит уже в первичных высказываниях. Например, в качестве ответа на вопрос: «Кто из героев Вам не понравился больше всего и почему?» – студенты формулируют первичные высказывания следующего типа: «Мне не понравилось, что главный герой хотел повеситься, потому что после этого поступка его семья вообще бы умерла» / «Мне не понравился Мерцалов, потому что он хотел уйти из жизни, но это не вылечило бы его дочь и заставило страдать его жену и детей еще больше» и т.п. В данном случае трансформации выглядят следующим образом: «герой», «Мерцалов» → «человек»; «дочь», «жена» → «близкие»; «повеситься» – «совершить самоубийство, суицид». Поступок героя (мысль о суициде) вызывает негативную оценку читателя, поэтому модальность долженствования (нравственный императив) выражается с помощью модальных конструкций, содержащих отрицание: «нельзя», «не нужно», «не следует», «[человек] не должен». Представим предложенные трансформации в табличном виде (табл. 2).

Таблица 1

Компоненты высказывания	Лицо частное →лицо обобщенное	Нравственная оценка →модальность долженствования	Конкретный поступок → обобщенное понятие
Первичное высказывание	чудесный доктор, Пирогов	понравился мне	помог герою, спас ребенка, не взял денег
Трансформированное высказывание (идея текста)	врач	должен	бескорыстно помогать больным

Таблица 2

Компоненты высказывания	Лицо частное →лицо обобщенное	Нравственная оценка →модальность долженствования	Конкретный поступок → обобщенное понятие
Первичное высказывание	Мерцалов, главный герой	не понравился	хотел повеситься, не спас бы ребенка, заставил бы страдать свою семью
Трансформированное высказывание (идея текста)	Человек	не должен	думать о суициде, потому что это не спасет, а причинит боль близким

В итоге метод речевых трансформаций позволяет сформулировать одну из идей текста так: «Человек не должен думать о суициде, потому что это не спасет, а причинит боль близким».

Таким образом, предложенный нами метод речевых трансформаций позволяет быстро, наглядно и в доступной форме научить студентов нефизи-

логических специальностей (в частности, медиков) самостоятельно формулировать идейное содержание прочитанных ими художественных текстов.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования специалитет. Специальность 31.05.01. Лечебное дело. //http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf

2. Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974.

3. Краткая литературная энциклопедия. Т.7. /Под ред. А.А. Суркова. – М.: Советская энциклопедия, 1972.

4. Краткая литературная энциклопедия. Т.3. /Под ред. А.А. Суркова. – М.: Советская энциклопедия, 1966.

5. Куприн А.И. Белый пудель. Рассказы. – М.: Эксмо, 2013.

6. Глазова О. Г., Туманова С. Р., Давыдова Е. В. О медицине и не только. М., Экон-Информ, 2017.

Learning to formulate the core of artistic text's content approached by the method of speech transformation at the lessons of russian as a foreign language for students of neophilological specializations

Davydova E.V., Glazova O.G., Tumanova S.R., Romanenko A.V., Budanova I.B.

University of international friendship of Russia

Russian Literature introduction is one of the way to form multicultural competences on advanced level of Russian as a foreign language course. The major role is the ability to formulate structure parts of the core of a text's content. The goal of the article is to show composition of linguistic algorithm of artistic text analysis for students neo philologists, formulation of the expression containing appraisal of the topic, problem, author's position and idea. Method of speech transformation is reviewed in a process of studying to self-produce the idea of artistic text.

Key words: multicultural competencies, the core of the text's content, artistic text analysis, speech transformation method, the idea of the text production, the topic and the idea of artistic text.

References

1. Federal state general educational standard of higher education. Higher education specialty. Specialty 05/31/01. Medical business. //http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf
2. Dictionary of literary terms. Ed.-Comp.: L.I. Timofeev, S.V. Turayev. - M.: Education, 1974.
3. Brief literary encyclopedia. T.7. / Ed. A.A. Surkova. - M.: Soviet Encyclopedia, 1972.
4. Brief literary encyclopedia. T.3. / Ed. A.A. Surkova. - M.: Soviet Encyclopedia, 1966.
5. Kuprin A.I. White poodle. Stories. - M.: Eksmo, 2013.
6. Glazova O. G., Tumanova S. R., Davydova E. V. About medicine and not only. M., Econ-Inform, 2017.

Русские безличные предложения с зависимым инфинитивом в обучении иноговорящих

Фильцова Марина Сергеевна,

старший преподаватель подготовительного отделения для иностранных граждан Медицинской академии имени С.И. Георгиевского, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, marinafilitsova@yandex.ru

Зеленова Ольга Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, iallo2210@mail.ru

Арзуманова Раиса Аркадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, arzumanova@mail.ru

Яхно Мария Дмитриевна,

старший преподаватель кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, mariayahno@mail.ru

Давыдова Екатерина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов, scorpionde1@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость обучения инофонов безличным предложениям с зависимым инфинитивом на протяжении всех лет изучения русского языка как иностранного и русского языка как неродного. Авторы предлагают систему работы по формированию устойчивых навыков употребления этих специфических синтаксических структур русского языка как в разговорной, так и в научной речи иноговорящих. В предложенной системе изучение семантико-грамматических особенностей наиболее типичных моделей безличных предложений сочетается с одновременным расширением активного и пассивного лексико-грамматического запаса обучающихся.

Ключевые слова: безличные предложения, независимый инфинитив, безличные глаголы с модальными и оценочными значениями, предикат, предикативы на –о.

Как известно, лингвистика последних лет характеризуется активными исследованиями закономерностей функционирования морфологических и синтаксических форм, что является следствием целостного восприятия мира, изучения языковых явлений в связи с прагматическими потребностями языковой личности. Именно поэтому сегодня идёт активный поиск объяснений там, где ранее считалась возможной простая констатация возможности / невозможности употребления [6].

Сказанное вполне, на наш взгляд, относится к описанию безличных предложений, являющихся характерной особенностью синтаксического строя русского языка и вместе с тем представляющих серьёзную трудность для иноговорящих учащихся. Формированию устойчивых навыков употребления безличных предложений в речи инофонов мешает, во-первых, межъязыковая интерференция, вызванная отсутствием параллельных конструкций в родном языке или отсутствием точного соответствия русских безличных предложений безличным моделям родного языка, и, во-вторых, внутриязыковая интерференция в пределах русского языка (смешение структурных элементов личных и безличных предложений, провоцирующее ошибки типа *мне очень трудно понимаю; те, которые работают, нужно хорошо знать свою профессию; я нужно открывать окно; планеты могу видно с Земли* и т.п.). Поэтому чаще всего инофоны предпочитают не употреблять безличные предложения вовсе, чем серьёзно обедняют свою речь.

Статистический анализ употребления безличных предложений прежде всего в научном стиле речи (в том числе не только в вузовских, но и в школьных учебниках естественнонаучного профиля) [2; 3; 4; 5] позволяет выделить многочисленные случаи использования структурно-семантических моделей с предикатами, состоящими из предикативов на –о и ряда безличных глаголов с модальными и оценочными значениями в сочетании с зависимым инфинитивом. В порядке убывающей частотности употребления перечисленные модели можно расположить следующим образом: 1) *нужно, надо, необходимо, требуется, следует, полагается, положено* и подобные; 2) *можно / нельзя, невозможно, запрещается / запрещено*; 3) *приходится, остаётся, удаётся /*

удалось; 4) *достаточно, легко, трудно, важно, удобно, интересно, полезно* и под. Такая предикативная основа предложений вызывает у иноговорящих наибольшие затруднения. Мы предположили, что во многом это объясняется отсутствием системы чётких правил, регулирующих употребление лексических единиц с грамматической валентностью инфинитива, и попытались найти базовые причины, предписывающие эту обязательную сочетаемость.

Проведённое исследование [6] позволяет утверждать наличие связи таких причин с детерминантами поведения человека как живой биологической системы в окружающем мире. Прежде всего это 1) потребность, необходимость, определяющая действия человека (*надо, нужно, необходимо, понадобится, приходится, остаётся, следует, принято* и т.п. + *inf / инфинитив*), 2) желание удовлетворить возникшую потребность (*хочется, желательно* и др. + *inf*), 3) оценка возможности / невозможности осуществить действие (*можно, нельзя, невозможно, удаётся / удалось, негде, неоткуда, нечего* и т.п. + *inf*), 4) внешняя реализация действия (движение, фазы действия и т.п.; структура безличных предложений нехарактерна в связи с субъектностью выполняемых действий), 5) эмоциональная оценка, которую субъект даёт тому, что для него является значимым, ценным на уровне жизненных функций (*интересно, легко / трудно, сложно, полезно / бесполезно, вредно, опасно, жалко, важно, правильно, логично, (не)целесообразно, (не) стоит, нерационально, достаточно* и др. + *inf*). Как отмечалось выше, именно эти значения присутствуют в семантике глаголов и предикативов, имеющих обязательную валентность инфинитива. Ср.: «Наблюдения *нужно проводить* в те вечера, когда небо не затянуто облаками...» [5, 17], «*Надо сосчитать* большое количество пуговиц» [2, 4], «Поблизости *не должно быть* ярких фонарей, мешающих наблюдению» [5, 17], «В истории годы *принято обозначать* с помощью арабских цифр» [5, 35], «*Приходится проводить* большую работу...» [5, 124], «По ковшику Пляяд *можно проверять* зрение» [5, 20], «Это созвездие *можно увидеть* на небе в любое время года» [4, 41], «Расскажите, какие осенние явления ... вам *удалось пронаблюдать*» [5, 37], «При изучении истории *нельзя обойтись* без ответа на вопрос «Когда?»» [5, 36], «*Знать*, когда произошло событие, очень *важно*» [5, 38], «Такие пожары *трудно потушить*» [5, 153], «*Легко узнать* трясогузку...» [5, 174], «Но разве не *жалко губить* цветы...» [5, 174], «... *находиться* на льду порой бывает *опасно*» [5, 183], «Но не только над этим нам *стоит задуматься*» [5, 183] и мн. др. Приведённые примеры безличных предложений, представленных в монологах-описаниях и монологах-рассуждениях (изложение теоретических положений, установление логической последовательности мысли, анализ научных закономерностей, вывод), составляющих подавляющее большинство текстов как школьных, так и вузовских учебников, свидетельствуют о высокой степени употреби-

тельности безличных инфинитивных предложений. Что же касается нейтрального и разговорного стилей речи, то в них названные типы предложений используются ещё более широко. Чаще всего речь в них идёт о действиях объективных законов или обстоятельств, мыслимых как неизбежные; о постоянном положении вещей; о внешних объективных обстоятельствах, служебных, юридических, социально-нравственных нормах общества, которые распространяются на субъекта в силу его принадлежности к определённому социуму; о необходимости, возможности либо невозможности.

На основании сказанного тема «Безличные предложения с зависимым инфинитивом» в силу своей лексико-грамматической сложности, на наш взгляд, должна быть сквозной, рассчитанной на все годы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. Первый этап – изучение семантико-грамматических особенностей наиболее типичных для русского языка моделей безличных предложений с одновременным расширением активного и пассивного лексико-грамматического запаса обучающихся. При этом особое внимание следует обращать на такие конструктивные особенности, как вид инфинитива в сказуемом безличных предложений, связки временного значения (так, предикативы безличных предложений научной речи не имеют при себе форм *было, будет* и используются в абсолютном, вневременном значении, характерном для научного изложения), а также безличные предложения в составе сложноподчинённых предложений с изъяснительными, условно-целевыми, сопоставительными придаточными). Следующий этап – изучение безличных предложений в контексте стилей речи. Преподаватель обращает внимание на семантическую соотнесённость безличных предложений с другими моделями, выражающими идентичный смысл, – прежде всего с обобщённо-личными предложениями (*Можно рассмотреть данное явление – Рассмотрим данное явление*), с пассивными конструкциями глагольного сказуемого (*Это явление рассматривается многими учёными*), с личными предложениями (*Ему надо работать – Он должен работать*). При этом оптимальной единицей обучения, с нашей точки зрения, является не предложение, а высказывание (сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство, логическая цепь рассуждений), в состав которого инфинитивное безличное предложение включается как необходимый компонент. Конечной целью работы над безличными предложениями является выполнение заданий, формирующих навыки порождения высказывания на русском языке. Это соответствует одному из главных принципов функционального представления языка в учебных целях: способ описания системы иностранного языка должен не только создавать основу знаний, но и охватывать важные аспекты деятельности на этом языке. Это позволяет решить задачу представления системно-языковых и функционально-речевых свойств в целях формирова-

ния языковой и коммуникативной компетенции изучающих русский язык как неродной.

В качестве примера приведем последовательность заданий по обучению устному высказыванию, включающему смысловой блок «выражение необходимости». Обучающийся должен знать: 1) объём лексико-семантического поля «Потребность, необходимость / их отсутствие»: ядерные и периферийные элементы; 2) правила сочетаемости модальных предикатов, указывающих на необходимость осуществления события, действия; 3) структуру текстов типа «инструкция, совет, рекомендация». Обучающийся должен уметь: 1) запрашивать информацию о необходимости действия / события (общий вопрос) и давать краткий ответ на запрос с учетом логического центра вопроса; 2) точно понимать коммуникативную направленность воспринимаемого вопроса в зависимости от его интонационного оформления; 3) воспринимать (при чтении и аудировании) и строить монологическое высказывание (текст типа «инструкция, совет, рекомендация»). При этом обучающийся должен владеть навыками спряжения глаголов разных классов и типов, навыками формоизменения существительных, прилагательных и местоимений.

Задание 1. Прочитайте. Запомните наиболее частотные слова со значением «потребность, обязательная необходимость / или их отсутствие». Обратите внимание на обязательное управление инфинитивом (цель данного и следующего заданий – наблюдение и анализ моделей предложений, развитие языковой догадки).

Преподаватель делает следующие комментарии:

1. Модели с предикативными наречиями (*не нужно, (не) надо, нужно бы, надо бы, необходимо, (не) требуется, (не) стоит, стоило бы, незачем, ни к чему, нечего, *какой толк, *приспичило, *загорелось, *не мешало бы* употребляются в безличных предложениях. Субъект действия здесь выражен Дательным падежом существительного / местоимения. Ср.: *Мне нужно идти.*

2. В моделях с сочетаниями *не нужно, не надо, не стоит, незачем / ни к чему* (и подобных) инфинитив всегда употребляется в форме несовершенного вида. Ср.: *Вам не нужно завтра приходить. Не надо мне сто раз это повторять! Не стоит знакомиться на улице* и т.д.

3. Модели со словами *нужно, надо, необходимо* часто используются в предложениях, где сообщается о правилах поведения человека, даются инструкции. Ср.: *Нужно заниматься спортом. Надо спать не меньше 8 часов в сутки. Необходимо строго соблюдать правила движения на дороге.*

4. Модель со словами *надо, нужно* может быть синонимична моделям со словами *должен, необходимо*. Но слова *должен, необходимо* более категоричны. В предлагаемых ниже заданиях эти оттенки значения отрабатываются.

Следующий этап работы – заучивание речевых образцов, выполнение серии тренировочных зада-

ний, вырабатывающих навыки активного использования в речи указанных лексико-грамматических конструкций. Могут быть предложены следующие задания.

Таблица 1

<p>1. Потребность, необходимость (или их отсутствие) Потребность – необходимость в чём-л., которую следует удовлетворить. Необходимость – то, без чего нельзя, невозможно обойтись, очень нужное.</p>		
<p>(НЕ) ТРЕБОВАТЬСЯ, НСВ (СВ ПОТРЕБОВАТЬСЯ) кому + <i>inf</i>: Быть нужным, необходимым.</p> <ul style="list-style-type: none"> Он самостоятельный человек, ему не требуется помогать. 	Перевод на родной язык	
<p>НЕОБХОДИМО кому + <i>inf</i>: О том, без чего нельзя, невозможно обойтись, очень нужно; син. нужно, надо.</p> <p>1. Больному необходимо лечиться.</p>	Перевод	
<p>(НЕ) НУЖНО кому + <i>inf</i>: син. необходимо, (не) надо.</p> <p>3. Мне нужно обязательно сделать эту работу.</p> <p>4. Не нужно ехать, не нужно закрывать окно, не нужно покупать эту книгу.</p>	Перевод	
<p>(НЕ) НАДО кому + <i>inf</i>: син. необходимо, (не) нужно.</p> <ul style="list-style-type: none"> Мне надо ехать, нам надо работать, ему надо подумать. Не надо плакать, не надо разговаривать, не надо так рано вставать. 	Перевод	
<p>2. Оценки целесообразности / нецелесообразности действия</p> <p>2.1. Целесообразность</p>		
<p>СТОИТ, -ЛО кому + <i>inf</i>: нужно, имеет смысл. (*Модель используется в ситуации мягкой рекомендации, мягкого совета выполнить действие).</p> <ul style="list-style-type: none"> Не стоит так спешить. Стоило бы сначала ему позвонить. Неизвестно, на месте ли он. Я думаю, этот фильм посмотреть стоит. Тебе стоит с ним поговорить, он разбирается в таких вещах. 	Перевод	
<p>2.2. Нецелесообразность, отсутствие смысла</p>		
<p>НЕ СТОИТ, СТОИТ ЛИ кому + <i>inf</i>: не нужно, не имеет смысла.</p> <p>11. Не стоит волноваться, не стоит его даже и спрашивать.</p>	Перевод	
<p>НЕЗАЧЕМ кому + <i>inf</i>: Разг. Нет смысла, необходимости; син. нет смысла, не имеет смысла, не стоит, ни к чему, нечего, чего ради, какой интерес.</p> <ul style="list-style-type: none"> Беспокоиться незачем. С этими мальчиками ездить было неинтересно, некуда и незачем. 	Перевод	
<p>НИ К ЧЕМУ кому + <i>inf</i>: Разг.; син. нет смысла, не имеет смысла, не стоит, незачем, нечего, чего ради, какой интерес.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ни к чему туда ехать, это совершенно бесполезно. Мне знакомиться с ним ни к чему, мне совершенно безразлично, как он выглядит. Тебе с ним встречаться ни к чему, это опасно. 	Перевод	
<p>*НЕЧЕГО кому + <i>inf</i>: Разг.; син. нет смысла, не имеет смысла, не стоит, незачем, чего ради, какой интерес.</p> <ul style="list-style-type: none"> Нечего его приглашать, он всё равно не придёт. 	Перевод	
<p>*КАКОГО ТОЛКА кому + <i>inf</i>: Разг.; син. нет смысла, не имеет смысла, не стоит, незачем, нечего, чего ради.</p> <ul style="list-style-type: none"> И правда, какой толк мне брать тебя с собой! Помощи от тебя никакой. 	Перевод	

Задание 2. а) Сравните пары предложений. Назовите предложения с инфинитивом несовершенного и инфинитивом совершенного вида. Объясните, почему используются именно эти формы (табл. 2).

Таблица 2

• 1. – Что надо / нужно / необходимо <i>делать</i> на уроке русского языка? – На уроке надо <i>писать, отвечать</i> на вопросы, <i>рассказывать</i> текст по-русски.	1. – Что надо / нужно / необходимо <i>сделать</i> сегодня? – Сегодня будет контроль. Надо правильно <i>написать</i> слова, <i>ответить</i> на вопросы, <i>рассказать</i> текст по-русски.
2. – Что надо / нужно / необходимо <i>брать</i> на урок? – На урок надо <i>брать</i> словарь, учебник и тетрадь.	• 2. – Что надо / нужно / необходимо <i>взять</i> на урок? – На урок надо <i>взять</i> словарь, учебник и тетрадь.
• 3. – Что надо / нужно / необходимо <i>надевать</i> , когда холодно? – Когда холодно, надо <i>надевать</i> пальто.	3. – Что надо / нужно / необходимо <i>надеть</i> сегодня? – Сегодня холодно, надо <i>надеть</i> пальто.
4. Надо / нужно / необходимо чаще <i>открывать</i> окно и <i>проветривать</i> комнату.	4. Здесь душно, надо / нужно / необходимо <i>открыть</i> окно и <i>проветрить</i> комнату.
5. Дети должны каждое утро <i>делать</i> гимнастику.	5. Дети должны до завтрака <i>сделать</i> гимнастику.

б) Прочитайте предложения. Выберите необходимый глагол совершенного или несовершенного вида. Объясните свой выбор (цель задания – распознавание и осмысление лексико-грамматических явлений) (табл. 3)

Таблица 3

1. Каждый день студенты должны на занятия к 8 часам.	приходить - прийти
2. Завтра все, кто едет на экскурсию, должны к 8 часам.	приходить - прийти
3. Больной должен лекарство 3 раза в день. Первый раз он должен его в 6 часов утра.	принимать - принять
4. Каждую субботу семье нужно продукты на неделю.	покупать - купить
5. Преподаватель посоветовал нам эту книгу.	покупать - купить
6. Этот текст нужно к завтрашнему дню.	переводить - перевести
7. Новые слова нужно всегда	переводить - перевести
8. К урокам надо всегда	готовиться - подготовиться
9. Зимой нужно теплее.	одеваться - одеться
10. Детям нужно постоянно фрукты.	есть - съесть

Задание 3. Закончите диалоги, дав совет. Используйте безличные предложения со словами *надо, нужно, необходимо* + инфинитив глагола в скобках (цель задания – умение переносить структуры изученных моделей в иную ситуацию).

1. Я плохо себя чувствую. – ... (обращаться / обратиться к врачу). Я очень устал. – ... (отдохнуть / отдохнуть). Я очень хочу есть. – ... (обедать / пообедать, есть / поесть).

2. Я давно не видел своего друга. – ... (встретиться / встретиться). Я не знаю этого слова. – ... (смотреть / посмотреть в словаре).

3. Я ещё не знаком с этими девочками. – ... (знакомиться / познакомиться).

4. Я забыл правило. – ... (вспоминать / вспомнить и больше не забывать / забыть).

Задание 4. Закончите предложения, используя не менее 3-х инфинитивов нужного вида (цель задания – формирование навыка генерализации речевого образца, комбинирования лексико-грамматического материала).

1. Чтобы поступить в университет, нужно...
2. Чтобы хорошо говорить по-русски, надо...
3. Чтобы выучить иностранный язык, нужно...
4. Чтобы родители не волновались, необходимо...

5. Чтобы получить хорошую работу, надо...
6. Чтобы не болеть, надо...

Задание 5. а) Прочитайте предложения. Назовите и объясните вид глагола в левой колонке (цель задания – распознавание и осмысление лексико-грамматических явлений) (табл. 4).

Таблица 4

1. Надо <i>открывать</i> окно каждое утро.	1. Не надо <i>открывать</i> окна по утрам: очень холодно.
2. Надо <i>открыть</i> окно: в комнате душно.	2. Не надо сейчас <i>открывать</i> окно: мне холодно.
3. Вам надо <i>звонить</i> мне чаще.	3. Не надо часто <i>звонить</i> мне, мне это мешает.
4. Вам надо <i>позвонить</i> мне сегодня.	4. Не надо <i>звонить</i> мне сегодня.

б) Назовите и объясните вид глагола в правой колонке. В каких предложениях называются повторяющиеся действия?

в) Запомните.

Сов. вид Несов. вид

Мне **надо** завтра **пойти** к нему. – Мне **не надо** завтра **ходить** к нему.

НЕ + инфинитив несовершенного вида: не-нужное или нежелательное действие

Задание 6. Скажите, что не надо, не нужно делать что-л., и объясните, почему (цель задания – умение переносить структуры изученных моделей в иную ситуацию).

1. Завтра мне надо рано встать. – ... 2. Мне нужно купить словарь. – ... 3. Нужно перевести этот текст – ... 4. Это слово часто встречается. Его нужно записать и запомнить. – ... 5. Эта книга мне не нужна. Её нужно отдать в библиотеку. – ... 6. Ты болен. Нужно вызвать врача. – ... 7. У тебя тяжёлые вещи. Надо вызвать такси. – ... 8. Ему надо прочитать этот рассказ. – ... 9. Больному нужно обязательно выйти на прогулку – ... 10. Тебе нужно будет перед контрольной работой повторить всё ещё раз. – ... 11. Надо открыть окно. – ... 12. Надо включить свет – ... 13. Мне нужно взять этот журнал в библиотеке. – ... 14. Мне надо убрать комнату? – ... 15. Надо сказать ему об этом? – ... 16. Мне нужно завтра к вам прийти – ...

Задание 7. Возразите собеседнику, объяснив причину отказа (цель задания – развитие навыка комбинирования лексико-грамматического материала).

Модель 1. - Пригласи его в гости! - Не надо / не нужно / не стоит / незачем его приглашать! Он не умеет себя вести

а) 1. Расскажи ему об этом! – ... 2. Помоги ему – ... 3. Покажи ему город! – ... 4. Своди его в парк! – ... 5. Позвони «101». – ... 6. Открой дверь. – ... 7. Закрой окно! – ... 8. Принесите кофе! – ... 9. Возьми мою тетрадь! – ... 10. Поторопись! – ... 11. Поспеши! – ... 12. Положи сахар в чай! – ... 13. Поставь книги на полку! – ... 14. Включи свет! – ...
Модель 2. - *Может, съесть ещё мороженое? – Не надо есть мороженое зимой (можно заболеть).*

а)

1. Может, помыться холодной водой? – ... 2. Может быть, здесь перейти улицу? – ... 3. Может, встретиться с Ирой? – ... 4. Может быть, прыгнуть с балкона? – ... 5. Может, оставить машину на ночь на улице? – ... 6. Может быть, поехать здесь? – ... 7. Может быть, выглянуть в окно? – ...

б)

1. Почистить картошку? – Не стоит сейчас... Гости придут ещё не скоро. 2. Сварить яйца? – ... 3. Постучать в дверь? – ... 4. Разрезать торт? – ... 5. Подчеркнуть в тексте глаголы? – ... 6. Стереть с доски? – ... 7. Может, простить его? – ... 8. Может, залезть на столб? – ... 9. Может, подняться на крышу? – ... 10. Подмести пол? – ... 11. Надуть тебе шарик? – ... 12. Приехать к тебе? – ... 13. Зайти за тобой? – ... 14. Убить муху? – ... 15. Может, искупаться в море? – ... 16. Может, завязать бант? – ... 17. Может, застегнуть куртку? – ...

Задание 8. а) Проанализируйте таблицу. Сделайте вывод об употреблении слов «надо», «нужно», «необходимо» в простом и сложном предложении (цель задания – наблюдение и анализ моделей предложений, развитие языковой догадки) (табл. 5).

Таблица 5

Простое предложение	Сложное предложение
Надо Нужно кому + <i>inf</i> (НСВ, СВ) Необходимо	Надо Нужно чтобы + кто + <i>прош.вр.</i> Необходимо
(Им) надо ходить на лекции. Ему нужно пойти к врачу.	Надо, чтобы они ходили на лекции. Нужно, чтобы он пошёл к врачу.

б) Передайте информацию с помощью сложного предложения (цель задания – осмысление и генерализация лексико-грамматических явлений).

1. Ему нужно посоветоваться с врачом.
2. Тебе необходимо заниматься спортом.
3. Тебе нужно наконец начать работу.
4. Ей нужно приезжать на работу вовремя

в) На основе данной информации сделайте вывод (цель задания – формирование навыка генерализации речевого образца, комбинирования лексико-грамматического материала).

Модель: *У него часто болит голова. Он плохо спит. – Вывод: ему надо / нужно / необходимо пойти к врачу. = Надо / нужно / необходимо, чтобы он пошёл к врачу.*

1. Ученик не знает, как начать писать рассказ.
2. Я давно не получал сообщений от друга. Я беспокоюсь: может быть, он заболел?

3. Дмитрий недавно приехал в Россию и начал учить русский язык. Он хочет выучить русский язык как можно быстрее.

Отдельного рассмотрения требуют ситуативно обусловленные речевые синонимы предложений с *нужно бы, надо бы, стоило бы* – такие как *хорошо бы, неплохо бы, не мешало бы* в значении ненастойчивого совета, весьма распространённые в диалогах: *- Тебе не мешало бы повторить правило. Ты заболел? Надо бы тебе к врачу сходить!* а также параллелизм в употреблении предложений со словами, отмеченными выше, и инфинитивных предложений с частицей *бы*, выражающих желательность или целесообразность, необходимость действия: *А тебе бы поговорить с мамой! Пойти бы сегодня погулять!* Кроме того обращается внимание на модели некоторых вопросительных диалогических единств с инфинитивными предложениями (последние в силу своей большей компрессии по сравнению с соответствующими безличными предложениями с *надо, нужно, необходимо* типичны в разговорной речи: *Где нам выходить? Какой текст читать?*), а также на волеизъявляющие единства, выражающие предложение в форме вопроса: *Тебе ещё дать бумагу? Налить тебе ещё чаю?* Подчёркиваются структурные особенности безличных предложений с зависимым инфинитивом в разговорной речи: ситуативно обусловленная неполнота конструкций (отсутствие инфинитива в ответной реплике: *Нам надо ехать?* – *Надо*; отсутствие дательного падежа субъекта, главным образом в репликах-раздумьях: *Надо бы завтра эту книгу с собой взять*); активное использование частиц (особенно *бы, да, же, то, ведь, ну*), способствующих выражению оттенков субъективной модальности: *Да нужно бы ещё почитать...*

Конечной целью работы над безличными предложениями с зависимым инфинитивом является формирование навыков порождения высказываний на русском языке с учётом различных сфер общения, навыков владения спонтанной диалогической речью с использованием синонимического ряда предложений, выражающих один и тот же смысл. Методические приёмы работы над спонтанной диалогической и подготовленной монологической речью, адекватной заданной ситуации, требуют отдельного анализа, что выходит за рамки данной статьи.

Литература

1. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 6. С. 29 – 40.
2. Конищева Н.М. Технология. Наш рукотворный мир: Учеб. для учащихся 3 кл. 4-е изд. М.: Ассоциация XXI век, 2003.
3. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1. / [М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др.]. М.: Просвещение, 2015.

4. Плешаков А.А. Окружающий мир. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2012.

5. Плешаков А.А., Крючкова Е.А. Окружающий мир. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2013.

6. Фильцова М.С. Сочетаемость возможности русского инфинитива и их лексикографическая интерпретация // Психолингвистика и лексикография: сб. научных трудов. Центр коммуникативных исследований ВГУ, Воронежская психолингвистическая ассоциация / Научный редактор А.В. Рудакова. Воронеж: Истоки, 2016. Вып. 3. С. 174 – 183.

Russian impersonal sentences with dependent infinitives in training of foreign students

Filtsova M.S., Zelenova O.V., Arzumanova R.A., Yahno M.D., Davydova E.V.

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Peoples' Friendship University of Russia

The article proves the necessity of teaching impersonal sentences with dependent infinitive to the foreign speakers throughout the years of studying Russian as a foreign language/ as a non-native language. The authors propose a system of work on the formation of sustainable skills of using these specific structures of the Russian language both in spoken and scientific speech of foreign speakers. In proposed system, the study of semantic and grammatical features of the most typical models of impersonal sentences with dependent infinitive is combined with the simultaneous expansion of active and passive lexical and grammatical stock of students.

Keywords: impersonal sentences, dependent infinitive, impersonal verbs with modal and evaluative meanings, predicate, predicatives on –O.

References

1. Gez N.I. The system of exercises and the sequence of development of speech skills // Foreign languages at school. 1969. No. 6. P. 29 - 40.
2. Konyshova N.M. Technology. Our man-made world: Textbook for students of 3 cl. 4th ed. M.: Association XXI century, 2003.
3. Mathematics. 4th grade. Textbook for general education. organizations. In 2 hours, part 1. / [M.I. Moreau, M.A. Bantova, G.V. Belyukova et al.]. M.: Education, 2015.
4. Pleshakov A.A. The world. 2nd grade. Textbook for general education. institutions. In 2 hours, part 1. M.: Education, 2012.
5. Pleshakov A. A., Kryuchkova E. A. The world. 4th grade. Textbook for general education. institutions. In 2 hours, part 1. M.: Education, 2013.
6. Filtsova M.S. The compatible features of the Russian infinitive and their lexicographic interpretation // Psycholinguistics and Lexicography: Sat. scientific works. Center for Communication Studies of Voronezh State University, Voronezh Psycholinguistic Association / Scientific Editor A.V. Rudakova. Voronezh: Origins, 2016. Issue. 3, pp. 174 - 183.

Тенденции развития внутренней языковой политики США в контексте биполярного мира

Мурай Ольга Викторовна

кандидат филологических наук, кафедра «Иностранные языки», Российская Открытая Академия Транспорта (Российский Университет транспорта), murray007@mail.ru

В статье затрагивается проблема развития внутренней языковой политики Соединенных Штатов в современных условиях. Соответственно, *предметом* статьи является специфика развития внутренней языковой политики США в контексте биполярного мира; *объектом* – современная внутренняя языковая политика Соединенных Штатов. *Цель* статьи – раскрыть особенности внутренней языковой политики США, базирующейся на принципах глобального экономического, политического и культурного миропорядка, а также обусловленной возвращением от однополярного мира к биполярному. В заключение автором отмечается, что языковая политика США представляется весьма противоречивой и несистемной, имея значительные различия на федеральном уровне и уровне штатов, в отдельных сферах общественной жизнедеятельности.

Ключевые слова: языковая политика; биполярный мир; национальный язык; американский английский язык; глобальный миропорядок; миноритарные языки; процессы иммиграции.

I

В лингвистической науке существует целый ряд проблем, получивших особую *актуальность* в последнее время. Одна из них связана с выявлением специфики внутренней языковой политики государств в контексте биполярного мира, обусловленного распределением власти, при котором два «центральных» государства имеют большую часть экономического, военного и культурного влияния на международном или региональном уровне [1, с. 40]. При этом сферы влияния этих государств постоянно меняются – как в сторону одного, так и в сторону другого государства. Например, в период Холодной войны большинство западных и демократических государств оказалось под влиянием США, в свою очередь, большинство коммунистических государств – под влиянием СССР.

Сегодня международную систему сложно назвать однополярной: в экономическом, политическом и пр. планах мир вновь движется к биполярной сверхдержавной системе. Идея о том, что система со многими державами будет следовать зрелому Соединенных Штатов как единственной сверхдержаве, исчезает [5, с. 32]. Однако следует учитывать, что со стратегической точки зрения статус Соединенных Штатов как однополярной сверхдержавы остается таким же сильным, как и прежде. Активная роль США в глобальных экономических, политических и культурных процессах, а также многолетняя история иммиграции в США послужили толчком для развития соответствующих направлений языковой политики с учетом принципов эффективного общения и возможности реализации государственной политики, с одной стороны, и принципов мультикультурализма и толерантности как требования современного общества – с другой. Что, безусловно, ставит проблему выявления тенденций развития внутренней языковой политики США в контексте биполярного мира в ряд наиболее актуальных.

Все вышеизложенное определило выбор предмета/объекта исследования и постановку цели данной статьи: *предметом* является специфика развития языковой политики США в контексте биполярной сверхдержавной системы; *объектом* – современная внутренняя языковая политика Соединенных Штатов. Соответственно, *цель* статьи –

раскрыть особенности внутренней языковой политики США, базирующейся на принципах глобального экономического, политического и культурного миропорядка, а также обусловленной возвращением от однополярного мира к биполярному.

II

Английский язык на сегодняшний день активно служит Соединенным Штатам для «языковой колонизации» целых регионов. Процесс «языковой колонизации» заключается, как правило, во внедрении языка господствующей стороны в завоеванный регион и, таким образом, уменьшении значения местного языка. Как только местному языку отдается второе или третье место, это говорит о том, что местное население готово к тому, чтобы его «обогнала» другая культура. Такие политические уловки использовались Великобританией, позднее Соединенными Штатами Америки, Советским Союзом, Испанией, Францией и др. [3, с. 65]. При этом многие регионы сегодня стремятся возродить свои языки, осознавая значимость своей культуры и национального единства, что активно используется как средство манипуляции в политических, социальных, экономических целях. Роль, которую политические и социальные конъюнктуры играют в формировании языковой политики и национальной идентичности во всем мире, к сожалению, очень часто недооценивается.

Создание официального национального языка – это лишь поверхностное проявление различных политических, управленческих, экономических и др. социальных последствий биполярного мира. В этом отношении неудивительно, что в последние годы все чаще обсуждается вопрос о том, следует ли вводить английский язык в качестве официального языка США. К тому же эти дискуссии порождают целый набор идей и направлений в лингвистической мысли, таких как билингвизм, билингвальное образование, мультилингвизм, одноязычие, только на английском языке, официальный английский, американский английский, английский плюс, английский как второй язык, двусторонний/двойной язык английский и т.д. [6, с. 848] Хотя все эти направления в определенной степени взаимосвязаны, многие люди смешивают аргументы и концепции, чтобы сделать выводы, основанные на нерелевантных и неоднозначных определениях лингвистических принципов и практик. Это привело к широкому спектру мнений, которые часто не имеют под собой оснований и не способствуют осмысленному пониманию вопроса о национальной языковой политике.

На основе анализа научных источников [2-4; 8-10 и др.] условно можно выделить ряд тезисов относительно современной национальной языковой политики США в условиях биполярного мира, которые (тезисы) представлены в виде плюсов и минусов реализации той или иной формы национальной языковой политики страны (табл. 1).

Данные тезисы ни в коем случае не являются исчерпывающими, но они иллюстрируют некоторые представления американского населения от-

носительно современной национальной языковой политики. Некоторые из общих тем связаны с национальной сплоченностью и формированием и поддержанием американской идентичности в сравнении с защитой родной культуры и языка иммигранта, важностью изучения более одного языка в сравнении с принудительным изучением другого языка, вопросами о запрете языков, языковыми предрассудками и конституционностью национального языка. Одна из трудностей в различении этих комментариев заключается в том, что многие аргументы применимы к обеим сторонам в зависимости от своей точки зрения, в то время как другие совершенно противоречивы. Кроме того, эти тезисы отражают не только аспекты создания национального языка, но и выражают озабоченность по поводу преподавания языков в школе, двуязычного голосования, политического, экономического доминирования и других тем.

Таблица 1
Плюсы и минусы форм национальной языковой политики США в условиях биполярного мира

Плюсы	Минусы
<ul style="list-style-type: none"> - язык является символом истории и средством передачи культурных ценностей; - помогает людям в полной мере пользоваться благами общества; - может остановить угрозу доминирования других культур; - позволяет сформировать национальное единство, лояльность и идентичность; - язык индуцирует общность и иллюстрирует приверженность к тому, чтобы быть американцем; - языковое доминирование английского языка; - уменьшит экономические издержки двуязычия, которое все равно не работает; - это законодательство здравого смысла, поскольку 97% американского населения свободно владеет английским языком. 	<ul style="list-style-type: none"> - не все народы способны транслировать свою историю и свои культурные ценности; - не все народы могут пользоваться в полной мере благами общества; - не все угрозы доминирования остановлены со стороны других культур; - это не обязательно, так как 97% из американского населения свободно владеет английским языком; - будет создана общность и будет отвергнуто разнообразие; - сформировать предубеждение к неанглоязычному населению; - двуязычие необходимо для всемирного взаимодействия и конкуренции (двуязычные программы действительно работают); - такое законодательство является неконституционным.

Впервые вопрос о национальном языке был поднят Дж. Адамсом, который предложил Конгрессу в 1780 году создать официальную Академию для очищения, развития и диктовки использования английского языка; однако его предложение было отвергнуто как недемократическое и представляющее угрозу личной свободе [7]. Сторонники национального языкового законодательства используют следующие аргументы для его (законодательства) защиты: основанный иммигрантами всех национальностей, плавильный котел ассимилирует новые влияния и усиливается ими. Эта ассимиляция всегда включала принятие английского языка в качестве общего средства коммуникации [12]. В ассимиляционной модели подчеркивается: ожидается, что меньшинства откажутся от своих культурных традиций и ценностей, заменив их культурными традициями и цен-

ностями большинства населения [11, р. 118-119]. Эта модель обычно подразумевает потерю родного языка и приобретение нового «основного» языка.

Хотя языковые предрассудки и конфликты, безусловно, присутствовали во многих случаях на протяжении всей истории этой страны, первые реальные правовые вопросы были подняты до Первой мировой войны. В настоящее время, когда во многих штатах были приняты законы, запрещающие публичное или частное обучение на любом языке, кроме английского, был введен общий язык. Через такие законы, в сочетании с сильно ограничительным иммиграционным законодательством, так называемым движением «американизации», США попытались осуществить быструю и принудительную аккультурацию всех иммигрантов с целью формирования национального единства [10, р. 32]. В частности, в штате Небраска в 1919 году был принят закон, запрещающий использование любого другого языка, кроме английского, до восьмого класса. Впоследствии Верховный суд признал этот закон неконституционным нарушением надлежащей правовой процедуры. Кроме того, в 1923 году Верховный суд США постановил, что защита Конституции распространяется на всех, в т.ч. и на тех, кто говорит на других языках.

Закон о двуязычном образовании 1968 года стал важным этапом в истории развития внутренней языковой политики США. В течение многих лет этот закон обеспечивал финансирование образовательных программ, которые использовали миноритарные языки для обучения учеников. Закон о двуязычном образовании утратил свою силу 8 января 2002 года [9]. Многие исследователи высказывают точку зрения о том, что в США преобладает англоязычная идеология, однако в ходе социального опроса выясняется, что в то время как американцы считали, что английский должен быть официальным языком государства, 75% опрошенных согласились с тем, что дети должны изучать иностранные языки в средней школе, 65% опрошенных заявили, что иностранные языки так же важны, как математика и естественные науки, а 67% считают, что языки, на которых говорят иммигранты, не представляют угрозы для английского языка [4, с. 186-187]. Более тридцати миллионов человек в Соединенных Штатах используют в повседневной речи не английский язык: почти двадцать миллионов из них говорят по-испански.

Критики иммиграции и мультикультурализма утверждают, что недавняя государственная языковая политика, такая как двуязычное образование, неанглийские избирательные материалы, а также социальное обслуживание и «языковые права» на рабочем месте угрожают национальному характеру Соединенных Штатов. Сторонники двуязычия, с другой стороны, утверждают, что эти языковые политики и программы не только не представляют угрозы, но и дают возможность исправить старые ошибки и сделать Соединенные Штаты более демократическим обществом. Поскольку Соединенные Штаты являются страной экономических воз-

можностей, а иммигранты в любом случае более успешны в экономическом отношении, они должны отказаться от права претендовать на статус языкового меньшинства; овладение английским языком является путем к экономическому и социальному процветанию; сохранение родного языка и культуры может привести к изоляции от общего населения и, следовательно, к социальной и культурной отсталости.

Ключевой тезис заключается в том, что моноязычие является ключом к национальному единству, а языковое, культурное и религиозное разнообразие – угрозой национальному единству и безопасности. По мнению Дж. Кроуфорда, США проводят неэффективную языковую политику, в частности в сфере языкового образования, растрачивая до полутора миллиарда долларов в год на противоречивые программы, которые не ставят ясных целей и имеют неудовлетворительные результаты [8]. При этом отметим, что отсутствует подлинный консенсус по вопросам языковой политики США в современном биполярном мире как в рамках политического истеблишмента, так и в американском обществе в целом.

Сегодня языковая политика Соединенных Штатов находится на этапе трансформации, что обусловлено не только внутривнутриполитическими, но и внешнеполитическими процессами. Мир вновь становится биполярным: ключевая роль в решении общемировых проблем отводится не одной стране (США), а двум странам / двум группам стран (США – Россия / указанные страны и союзники), что, на наш взгляд, приведет, в конечном итоге, к положительному эффекту за счет того, что возникнет (и уже возникает) необходимость «учиться» коммуницировать в рамках другого языка, культуры, менталитета. И в этом смысле мультикультурализм как явление интегративного порядка сможет позитивно выразить внутреннюю языковую политику США (через общую культуру и межкультурное взаимодействие, благодаря осознанию и преодолению негативных культурных стереотипов). Соответственно, внутренняя языковая политика США в контексте биполярного мира сможет в полной мере объединить в себе следующие компоненты:

- 1) гражданственность (обусловленная признанием важности и особой значимости общечеловеческих ценностей и норм цивилизованного бытия);
- 2) кросс-культурная грамотность (понимание того, что «культурное разнообразие» является объективной характеристикой мировой культуры и движущей силой ее развития);
- 3) гуманность (определяющаяся нравственными нормами и главными добродетелями);
- 4) культура общения (показатель достигнутого уровня самопознания, самоопределения, самореализации);
- 5) культурная и языковая самоидентификация (отождествление себя с культурой, ее ценностями и идеалами).

Все вышеназванные компоненты, безусловно, играют важную роль в языковой политике государ-

ства, поскольку они обеспечивают успешное межъязыковое и межкультурное взаимодействие через познание других языков и культур, осознание общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях других народов, воспитание молодого поколения в духе уважения к иным культурам. Данные компоненты должны стать неотъемлемой частью внутренней языковой политики США, особенно в эпоху развития биполярной сверхдержавной системы. В частности, такие компоненты, как гуманность и гражданственность должны определить языковую политику с точки зрения нравственности, выражающейся в чувстве долга и ответственности перед согражданами, а также внимания и уважения к человеческой личности, отзывчивого отношения, позволяющего, например, в процессе коммуникации находить общие точки соприкосновения и т.д.

III

Таким образом, внутренняя языковая политика США в контексте биполярного мира представляется в настоящее время весьма противоречивой и несистемной, имея значительные различия на федеральном уровне и уровне штатов, в отдельных сферах общественной жизнедеятельности. В последние годы в конфликте вокруг языковой политики США доминировали два фактора: один из них касается взаимосвязи между языковой политикой и этническим равенством, а другой – между языковой политикой, этнической идентичностью и национальным единством. Притом, что в США существует идеологическая основа для поддержки родных языков (которые также являются меньшинством), хотя в настоящее время это явно не прослеживается.

Литература

1. Костомаров В.Г. Языковая политика в школе на пороге XXI века // Русская речь. – 2000. – №4. – С. 39-44.
2. Нигматуллина Л.М., Скуратова А.А. Языковая ситуация в США // Молодой ученый. – 2014. – № 21. – С. 785-789.
3. Николаев Б.В., Павлова Н.А. Языковая политика в США: основные тенденции развития // Известия высш. учебн. завед. Поволжский регион. Общественные науки. – 2014. – № 4 (32). – С. 61-68.
4. Скачкова И.И. Какой должна быть языковая политика США // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: «Грамота», 2013. – № 4(22): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 185-188.
5. Скачкова И.И. Языковая политика в США в отношении миноритарных языков: дисс. ... докт. филолог. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2016. – 379 с.
6. Хабарова Л.П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт // Известия Пензенск. гос. педагог. ун-та им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 846-852.
7. American Civil Liberties Union (ACLU) // The American Civil Liberties Union Organization Library, 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aclu.org/library/bpb6.html> (дата обращения: 24.08.2019).

8. Crawford J. Language Policy Web Site & Emporium Archives, 1997-2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.languagepolicy.net/archives/home.htm> (дата обращения: 23.08.2019).

9. Crawford J. The Bilingual Education Act, 1968-2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.languagepolicy.net/books/AEL/Crawford_BEAObituary.pdf (дата обращения: 23.08.2019).

10. Knutson C.L. National Language Policy in the United States: A Holistic Perspective // Nebraska Anthropologist. – 1996. – 96 p.

11. Kottak C.P. Cultural anthropology: appreciating cultural diversity (14th ed.). – New York: «McGraw-Hill», 2011. – 476p.

12. US English Organization Homepage, 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.usenglish.org/> (дата обращения: 25.08.2019).

Us domestic language policy trends in the context of the bipolar world

Murai O.V.

Russian University of transport

The article addresses the problem of the development of the United States internal language policy in modern conditions. Accordingly, *the subject* of the article is the specifics of the development of US internal language policy in the context of the bipolar world; *object* – United States Modern Language Policy. *The purpose* of the article is to reveal the features of the internal language policy of the United States, based on the principles of the global economic, political and cultural world order, as well as due to the return from a unipolar world to a bipolar. In conclusion, the author notes that the language policy of the United States appears to be very controversial and unsystematic, having significant differences at the federal and state levels, in certain areas of public life.

Keywords: language policy; bipolar world; national language; american english; global world order; minority languages; immigration processes.

References

1. Kostomarov V.G. Language policy at school on the threshold of the 21st century // Russian Speech. - 2000. - No. 4. - S. 39-44.
2. Nigmatullina L. M., Skuratova A. A. The language situation in the USA // Young scientist. - 2014. - No. 21. - S. 785-789.
3. Nikolaev B.V., Pavlova N.A. Language policy in the United States: the main development trends // News of higher. training Head Volga region. Social Sciences. - 2014. - No. 4 (32). - S. 61-68.
4. Skachkova I.I. What should be the language policy of the USA // Philological Sciences. Questions of theory and practice. - Tambov: "Diploma", 2013. - No. 4 (22): at 2 o'clock - Part I. - C. 185-188.
5. Skachkova I.I. Linguistic Policy in the United States Regarding Minority Languages: Diss. ... doctor. philologist. Sciences: 10.02.19. - Volgograd, 2016. -- 379 p.
6. Khabarova L.P. Bilingual education in higher education: foreign and domestic experience // Izvestia Penzensk. state teacher. University of them. V.G. Belinsky. - 2011. - No. 24. - S. 846-852.
7. American Civil Liberties Union (ACLU) // The American Civil Liberties Union Organization Library, 1996 [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.aclu.org/library/bpb6.html> (accessed: 08.24.2019).
8. Crawford J. Language Policy Web Site & Emporium Archives, 1997-2008 [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.languagepolicy.net/archives/home.htm> (accessed: 08.23.2019).
9. Crawford J. The Bilingual Education Act, 1968-2002 [Electronic resource]. - Access mode: http://www.languagepolicy.net/books/AEL/Crawford_BEAObituary.pdf (accessed: 08.23.2019).
10. Knutson C.L. National Language Policy in the United States: A Holistic Perspective // Nebraska Anthropologist. - 1996. - 96 p.
11. Kottak C.P. Cultural anthropology: appreciating cultural diversity (14th ed.). - New York: McGraw-Hill, 2011. - 476p.
12. US English Organization Homepage, 1996 [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.usenglish.org/> (date of access: 08.25.2019).

Средства представления Агрессора в англоязычном дискурсе

Полатовская Ольга Сергеевна

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра лингвистики и переводоведения, Сургутский государственный университет, ospolatovskaya@mail.ru

Важность исследования конфликта, как неотъемлемой основы человеческой жизни, связана с возможностью его прогнозирования и элиминации. Объектом данной научной статьи является политический дискурс, посвященный конфликтам. Предметом исследования являются способы представления Агрессора в конфликтном политическом дискурсе. Цель – описание способов реализации образа Агрессора, исследование имплицитных компонентов значения, на которых основана семантика образа Агрессора. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных конфликтному дискурсу (Н.А.Белоус, Н.Н.Кошкарлова, Е.М. Меркулова и др.), они не являются взаимоисключающими, а скорее взаимообогащающими. В связи с чем, настоящая статья помогает глубже понять сущность и особенности конфликтного общения, а также увидеть и описать различные стороны конфликтного дискурса. Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи: 1. Отобрать и систематизировать тексты, относящиеся к конфликтному политическому дискурсу; 2. Проанализировать отобранный материал; 3. Охарактеризовать лингвопрагматическую составляющую конфликтного политического дискурса с точки зрения способов представления образа Агрессора.

Ключевые слова: конфликтный дискурс, конфликтные тактики, образ Агрессора, политический дискурс, стратегия конфронтации.

Настоящая статья направлена на исследование и систематизацию способов представления сторон конфликта, при этом упор делается на средства представления Агрессора. Актуальность определяется изучением оппозиции «свой-чужой» применительно к международным событиям 2019 года. Актуальна и методика исследования. В рамках дискурсивного подхода решается ряд практических задач, связанных с процессом порождения и понимания речи. Так, в работе описываются и систематизируются средства, создающие образ Агрессора.

Объектом исследования является политический дискурс, посвященный конфликтам. Предметом являются способы представления Агрессора в конфликтном политическом дискурсе. Цель – описание способов реализации образа Агрессора, исследование имплицитных компонентов значения, на которых основана семантика образа Агрессора.

Материалом для исследования послужили тексты выступлений американских и британских политических деятелей, посвященные характеристике мировых политических событий. В корпус проанализированных текстов входят интервью, тексты пресс-конференций, статьи и т.д.

Согласно Н.Н. Кошкарловой [1, с. 19], конфликтный дискурс представляет собой деструктивную деятельность участников общения, речевое взаимодействие адресанта, адресата и целевой аудитории, совокупность способов речевого воздействия, стратегий речевого поведения, речевых тактик и порождаемых речевых реакций, определяющих эксплицитное и имплицитное содержание конфликтного поведения коммуникантов. Существование конфликтного дискурса связано с «человеческим фактором», людям свойственно конфликтовать, а конфликтный дискурс является одним из самых распространенных в человеческом коммуникативном репертуаре, поскольку «передающая» и «принимающая» составляющие – живые люди, носители социального опыта, составляющие элементы которого могут выступать как интенсификаторами, так и нейтрализаторами конфликта [2].

I. Ролевое представление участников конфликта. Политический дискурс включает элементы ролевого представления описываемых участников. Роль – это те характеристики, которые за-

крепилась за той или иной социальной позицией, и каждый представитель общества видит в представителе роли устоявшийся набор характеристик [3, с. 39]. Роль может реализовываться через систему языковых знаков, при этом выделяют следующие стороны конфликта: Агрессор, Жертва, Защитник. Под этими обозначениями, как правило, понимаются метафорические представления определенной страны или человека. Под образом Агрессора понимается такой способ представления стороны конфликта, при котором он являет собой опасность, угрозу. Образ Защитника - такая роль, при которой референт отстаивает интересы и ценности группы. Под образом Жертвы за данными ролями в общественном сознании понимается такая роль, при которой референт Жертвы страдает от действий Агрессора и нуждается в защите. Говорящий выстраивает описание указанных ролей с учетом системы ожиданий, которая закреплена в общественном сознании.

Л.Н. Крысин выделяет три типа отношений между ролевыми участниками [4]: 1) Роль первого участника выше роли второго участника $X > Y$; 2) Роль первого участника ниже роли второго участника $X < Y$; 3) Роли обоих участников ситуации равны $X = Y$.

Данные типы отношений реализуются в лексическом составе языка. Роль Агрессора при этом оказывается ниже роли второго участника.

II. Деление на «своих» и «чужих». Конфликтный дискурс эксплицитно и имплицитно пронизан концептом «свой – чужой», реализуя положительное представление «своих» и отрицательное «чужих».

Представление Агрессора связано с семиотической оппозицией «свой-чужой», данная оппозиция позволяет определить, кто есть кто в политическом пространстве, интеграция сплачивает своих, а агрессия отделяет чужих [5, с. 114]. В языковом плане подобное разделение реализуется посредством употребления личных местоимений: мы (*we*) – они/Вы (*they/you*). Действия оппонента предстают в негативном свете, что противопоставляется собственным, единственно верным действиям.

В следующем ниже примере положительный образ «нас» (США) противопоставлен образу «их» (чужих) – Китая, Северной Кореи, России, при этом «мы защищаем своих граждан, отстаиваем свои ценности, поддерживаем своих союзников», в то время как «Китай применяет силу и проявляет агрессию в Индо-Тихоокеанском регионе, Россия ведет себя агрессивно и прибегает к операциям по распространению своего влияния на Америку и Запад, Северная Корея разрабатывает ядерное оружие». Но, несмотря на все это, «США остаются привержены своим целям и ценностям»:

The proposed request will allow us to protect our citizens at home and abroad, advance American prosperity and values, and support our allies and partners overseas. In an era of great power competition, the State Department and USAID's work is key to our security, the protection of our freedoms, and the promotion of American values.

China is proactively applying its power and exerting its influence in the Indo-Pacific region and beyond. Under President Trump's leadership, the United States is responding decisively to China's aggressive actions. Russia poses threats that have evolved beyond external or military aggression, and now include influence operations targeting America and the Western world...

Our diplomatic efforts toward the final, fully-verified denuclearization of North Korea are the most successful that have ever been undertaken. We remain committed to that goal... [6]

III. Нелегитимность действий Агрессора. Как показано исследование, одной из характеристик образа Агрессора является незаконность, нелегитимность его действий, действия Защитника законны, а Агрессора – нарушают основы законодательства. В большинстве случаев нелегитимность выражена прямо посредством слов *конституция* (*Constitution*), *законность* (*legitimacy*), *незаконный* (*illegal*), *противозаконный* (*against law*) и т.п.

Закон сам по себе представляет ценность в различных культурах, поэтому его несоблюдение ведет не только к возможному юридическому наказанию, но и моральному осуждению, порицанию обществом.

В представленном ниже примере представитель министерства иностранных дел Великобритании характеризует аннексию чужой территории как противозаконное действие:

"The UK views the Golan Heights as territory occupied by Israel. Annexation of territory by force is prohibited under international law, including the U.N. Charter", a British Foreign Office spokesman said in a statement. "We did not recognize Israel's annexation in 1981 and have no plans to change our position". [7]

IV. Образ Агрессора формирует понятие крови. Образ крови имеет символическое значение. С древних времен кровь считалась местом пребывания жизни и души. отождествление крови и жизни осуществляется естественно и неизбежно, поскольку жизнь покидает человека, если он истекает кровью. Поэтому пролитие чьей-либо крови считается преступлением. Таким образом, кровь ассоциируется с убийством и с наступающим после него чувством вины, а также ожиданием возмездия [8].

Сторона, проливающая чужую кровь, нередко предстает в роли Агрессора в речах/посланиях политических деятелей.

Понятие крови выражается посредством таких единиц, как: *to shed blood* (проливать кровь), *to have someone's blood on one's hands* (иметь чужую кровь на руках, т.е. «быть виновным в чьей-либо смерти или причинении кому-то несчастья») [9], *to kill* (убивать), *to wound* (ранить). Например:

Майк Помпео (Госсекретарь США): *Quassem Soleimani has the blood of Americans on his hands, and America is determined each time we find an organization, institution or an individual that has taken the lives of Americans, it is our responsibility.* [10]

Стивен Хэдли (американский политик): *Five years ago, Russia rolled into Crimea, orchestrated a*

swift and one-sided referendum, and annexed the Ukrainian territory...Yet the conflict rumbles on and has killed over 10,300 Ukrainians so far...On Nov. 25, 2018, Russian Coast Guard vessels fired on Ukrainian naval ships in international waters in the Black Sea, damaging the vessels and wounding a handful of Ukrainian sailors. Russia then took possession of the ships and imprisoned the sailors. [11]

V. Ось «добро-зло». Представление сторон конфликта Агрессора и Защитника часто проходит по оси *good-evil* (добро-зло). В языке эта оппозиция может быть выражена множеством разнообразных лексических средств.

Так, санкциями Вашингтон намерен заставить Россию изменить свое «плохое поведение», - объяснил глава Минфина США Стивен Мнучин на слушаниях в палате представителей [12]. Получается, что «плохое поведение страны» в данном случае и будет проявлением «зла».

Sanctions are a very important tool. We've used them - I believe - very effectively against Russia. We will continue to use them against Russia for bad behavior, to try to change [the] behavior". [13]

Данная оппозиция способствует созданию такого образа Агрессора, который несет угрозу не только для Жертвы, но и для всего мира. Так, Майк Помпео в одной из своих речей разрушающую и губительную террористическую деятельность ИГИЛ противопоставляет благой деятельности Соединенных Штатов, направленной на защиту безопасности людей, здравоохранения, образования и т.д.

American assistance is helping to reverse the devastation and suffering caused by ISIS and associated terrorist groups. But much work remains to be done. Working by, with, and through local partners and community leaders, our assistance programs clear explosive remnants of war to help keep families safe, restore access to critical health and education services, improve economic opportunities, and more. [6]

VI. Метонимический образ Агрессора. Метонимия становится одним из средств создания образа Агрессора. Агрессор представлен не в виде всей нации, а как один человек или правительство. Минимизация Агрессора, а, следовательно, и минимизация потерь со стороны защитника, а также отрицание того, что бомбы падают не на одного человека (Каддафи или Хуссейна), а на целую страну. В самом деле, если защитнику противостоит целый народ, то потери защитника будут значительно больше, нежели когда он борется с одной фигурой. Поэтому метонимия является универсальным способом представления фигуры Агрессора.

As a result, Russian President Vladimir Putin launched a second invasion of Ukrainian soil—this one in the country's east...Today, the world is facing another challenge...This may tempt Putin—who is already massing forces—to seize even more Ukrainian territory, attempt to subvert the Ukrainian presidential election, or both. [11]

Другим видом номинации агрессора является использование названия столицы вместо названия

народа. Примером могут послужить следующие слова Майка Помпео:

The United States will therefore work together with our allies and partners to counter Tehran's aggressive actions to undermine peace and security in the Middle East and beyond. [11]

VII. Языковое представление Агрессора. В ходе анализа корпуса исследуемых текстов были выделены следующие языковые средства представления Агрессора:

а) Модально-оценочные эвалюативы: дозволенности/недозволенности (*unwelcome provocation/нежелательная провокация, to have no right/не иметь права, to forbid/запрещать, not within the competence/не находиться в чьей-либо компетенции*); легальности/нелегальности (*illegal/противозаконный, нелегальный*); согласия/несогласия (*protest/протестовать*); истинности/ложности (*misinform/вводить в заблуждение, deceive/обманывать, false/ложный, фальшивый, lie/неправда, ложь*); этической оценки (*smear reputation/запятнать репутацию, make a row/скандалить, bribe/подкупать, compromise/позорить, компрометировать*) и т.д.

Модально-оценочные эвалюативы обычно характеризуются ярко выраженной негативной эмоциональной окраской, при этом используются слова и словосочетания с оценочным значением, а также отрицательными коннотациями: *lie* (обман, надувательство), *occupation* (оккупация), *annexation* (аннексия), *terrorist* (террорист) и т.д.

Так, в следующем примере Майк Помпео причислил к террористам командуемых силами специального назначения «Аль-Кудс» иранского Корпуса стражей исламской революции (КСИР) генерала Касема Сулеймани. Об этом он заявил в эфире телеканала Fox News:

The secretary of state didn't mince the words in his interview calling Quassem Soleimani, the head of the IRGC's elite Quds Force, "a terrorist". [10]

Китай предстает в образе Агрессора, активно распространяющего свое влияние на целый регион:

China is proactively applying its power and exerting its influence in the Indo-Pacific region and beyond. Under President Trump's leadership, the United States is responding decisively to China's aggressive actions. [6]

ИГИЛ в следующем примере становится причиной разжигания конфликтов в ряде стран:

We know that the Islamic Republic of Iran's authoritarian regime will continue to use their nation's resources to proliferate conflict in Iraq, Yemen, Syria, and beyond. [6]

б) Стилистические средства:

В следующем примере метафорически используется идиома *to have somebody's blood on one's hands*:

Quassem Soleimani has the blood of Americans on his hands, and America is determined each time we find an organization, institution or an individual that has taken the lives of Americans, it is our responsibility. [10]

Риторический вопрос используется помощником госсекретаря США Илим Поблет:

How can we believe (Russia is) serious about preventing an arms race in outer space when they are ones that are developing ground-launched anti-satellite weapons? [14]

Синтаксический стилистический повтор также применяется политическими деятелями для создания образа Агрессора. Так, премьер-министр Великобритании Тереза Мэй прибегает к повторам для выражения своей ироничной идеи о том, что Джулиан Ассанж «держал в заложниках» посольство Эквадора:

What we've shown today is that no one is above the law. Julian Assange is no hero. He has hidden from the truth for years and years ...I mean it's not so much Julian Assange being held hostage in the Ecuadorian Embassy, it's actually Julian Assange holding the Ecuadorian Embassy hostage in a situation that was absolutely intolerable for them. [15]

Текстовые повторы служат для развития мысли и семантического пространства текста, скрепляют текст и делают его динамичным. Благодаря повторам, создается общая идея, повтор является некоторым кодом, ключом, с помощью которого происходит переключение с одного предмета на другой, который, по замыслу создателя текста, является второстепенным. Повтор не только привлекает внимание читателя к важному отрезку в тексте и способствует связности текста, но и служит созданию иного эффекта: повтор ярче выделяет смысловые элементы текста [16].

VIII. Стратегии и тактики представления Агрессора. Исследование коммуникативного конфликта позволяет выявить средства, направленные на регуляцию действий оппонента в нужном для говорящего направлении. Под речевой стратегией понимается совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего, а под речевой тактикой подразумевается одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии [17, с. 60-61].

Учитывая тот факт, что политический дискурс обладает большим конфликтогенным потенциалом, основной стратегий в проанализированном корпусе текстов можно считать стратегию конфронтации. Стратегия конфронтации проявляется в использовании таких тактик, как навешивание ярлыков, обвинение, угроза.

Навешивание ярлыков. Приклеивание ярлыков является одним из наиболее часто используемых средств в языке политического дискурса. В качестве ярлыка может использоваться лексика с отрицательными коннотациями. Тактика навешивания ярлыков может использоваться применительно к конкретному историческому периоду, людям или объектам, при этом им приписываются свойства или признаки, не характерные или присутствующие в незначительной степени. Так, в ходе анализа были выделены примеры, характеризующие следующие наиболее часто употребляемые ярлыки в отношении России:

Россия - провокатор

Вице-президент США Майк Пенс заявил следующее о ситуации в Венесуэле:

The United States views Russia's arrival of military planes this weekend as an unwelcome provocation and we call on Russia today to cease all support for the Maduro regime. [18]

При этом президентом США Дональдом Трампом при описании ситуации в Венесуэле используется сниженная лексика, которая служит демонстрацией пренебрежительного отношения. Так, Дональд Трамп заявил, что Россия «должна убраться из Венесуэлы». Единица "to get out" имеет разговорный характер [19, с. 50].

Россия - зло, угроза

В следующем примере Майк Помпео просит конгресс выделить 500 миллионов долларов США на борьбу с пагубным влиянием России:

Russia poses threats that have evolved beyond external or military aggression, and now include influence operations targeting America and the Western world. This budget prioritizes countering Russian malign influence in Europe, Eurasia, and Central Asia, and further strengthens the Department's own systems against malign actors. [6]

Майку Помпео принадлежат и следующие слова:

We must adapt our alliance to confront emerging threats... whether that's Russian aggression, uncontrolled migration, cyber attacks, threats to energy security, Chinese strategic competition, including technology and 5G, and many other issues. [20]

Тактика обвинения. Обвинение представляет собой приписывание кому-либо совершения дурного поступка, преступления. В ситуации обвинения говорящий считает себя носителем существующих норм, убежден, что оппонент сознательно их нарушал, либо нарушает, и считает оппонента виновным в предосудительном поступке. На синтаксическом уровне обвинения обычно выражаются формулой А + глагол / поступок/результат, где А – объект обвинения, который совершил/не совершил какой-либо поступок, противоречащий нормам, устоям и правилам, принятым в данном обществе и повлекший за собой негативные последствия. К примеру, Майк Помпео утверждает, что Исламское государство будет продолжать разжигать конфликты и поддерживать террористические группы:

We know that the Islamic Republic of Iran's authoritarian regime will continue to use their nation's resources to proliferate conflict in Iraq, Yemen, Syria, and beyond. It will continue to bankroll terrorist groups like Hamas and Hezbollah. [6]

Генерал США Томас Вальдхаузер вменяет России в вину поддержку ливийского маршала Халифу Хартара с целью укрепления своих позиций в регионе у границ НАТО:

"Russia secretly supported Libyan Field Marshal Khalifa Haftar in order to get a foothold in the region that is strategically important to Moscow", stated the Commander of United States Africa Command, Thomas Waldhauser. According to Waldhauser,

Russians publicly supported the UN peace initiatives while at the same time secretly provided assistance to the Libyan National Army supplying them with resources and personnel. "The success of Haftar will allow Russia to gain a foothold in the key regions along NATO southern borders and to resume old contracts established during the rule of Libyan leader Muammar Gaddafi in the areas of oil production and arms supplies," he said. [21]

Помощник госсекретаря США Илим Поблет обвинила Китай в разработке противоспутниковых установок и нежелании содействовать предотвращению гонки вооружений:

Turning to China, Poblete accused the country of developing a range of anti-satellite capabilities, including jammers and ground-based missiles intended to target "low-Earth-orbit satellites". Given that, "it is difficult to determine the truthfulness of China's concern about the prevention of an arms race in space. [21]

Тактика угрозы. Угроза представляет собой обещание причинить запугиваемой стороне вред, если последняя откажется выполнять требуемое от нее. Угроза, как правило, содержит в себе информацию о негативных последствиях, ожидающих другую сторону в случае неповиновения. Чем большее количество информации содержится в угрозах, тем скорее другая сторона будет считать первую сторону сильной и контролирующей ситуацию. Эта тактика помогает создать о себе впечатление мощного противника, полностью владеющего ситуацией, а эффективность угроз объясняется тем, что другая сторона движима желанием избежать негативных последствий [17, с. 67].

Так, в приведенном ниже примере специальный представитель США по Венесуэле Эллиот Абрамс угрожает России наложением санкций в связи с прибытием российских военнослужащих в страну, как указывается, для выполнения условий ранее заключенной договоренности по военно-техническому сотрудничеству.

We can do a lot in terms of the economy, in terms of sanctions. For Russians it would be a mistake to think that they have complete freedom of action. They do not possess it. [22]

Таким образом, под Агрессором понимается такой способ представления стороны военного конфликта, при котором референт, «чужой», являет собой опасность, угрозу группе «своих». При номинации референта, соответствующего фигуре Агрессора, используется стратегия минимизации, которая достигается благодаря использованию метонимии. Образ агрессора строится по принципу антонимических отношений с образом защитника через понятие незаконности, отражающего как юридическую так и моральную сторону. Внедряется идея того, что агрессор является «злом», наносит ущерб не только жертве, но и всему миру. В качестве языковых средств представления Агрессора выделяют модально-оценочные эвалюативы недозволенности, нелегальности, несогласия, ложности, этической оценки. Модально-оценочные эвалюативы обычно характеризуются ярко выраженной негативной эмо-

циональной окраской. Также используются различные стилистические средства, из которых особенно можно выделить метафоры, стилистические повторы, риторические вопросы. Стратегия конфронтации при создании образа Агрессора проявляется в использовании таких тактик, как навешивание ярлыков, обвинение, угроза.

Литература

1. Кошкарлова Н.Н. Конфликтный и кооперативный типы русскоязычного дискурса в межкультурном политическом пространстве [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Н.Н.Кошкарлова. – Екатеринбург, 2015. – 441 с.

2. Белоус Н.А. Прагматические причины реализации конфликтного дискурса. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-prichiny-realizatsii-konfliktnogo-diskursa> (дата обращения: 14.04.2019).

3. Меркулова Е.М. Языковые средства представления сторон военного конфликта в американском и российском дискурсах (на материале официальных текстов) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Е.М. Меркулова ; МГУ им.М.В. Ломоносова. – Москва, 2013. – 214 с.

4. Л.П.Крысин. Социальный аспект владения языком. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mir.zavantag.com/filosofia/883958/index.html> (дата обращения: 10.04.2019).

5. Шейгал Е. И. - Семиотика политического дискурса [Текст] : моногр. / Е.И. Шейгал. – Москва : Гнозис, 2004. – 324 с

6. Secretary of State Mike Pompeo. Written Statement to the House Appropriations Committee Subcommittee on State, Foreign Operations, and Related Programs on the FY 2020 Budget March 27, 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.house.gov/meetings/AP/AP04/20190327/109146/HHRG-116-AP04-Wstate-PompeoM-20190327.pdf> (дата обращения: 30.03.2019).

7. Britain says it has no plans to change its stance on Golan Heights. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.reuters.com/article/us-usa-israel-syria-britain-idUSKCN1R32E6> (дата обращения: 23.03.2019).

8. Символическое значение крови. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.e-reading.by/chapter.php/1022173/39/Edinger_-_Ego_i_Arhetip.html (дата обращения: 14.04.2019).

9. Михалева С. Английские идиомы со словом blood: hell's bells and buckets of blood! [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.lingvister.ru/blog/angliyskie-idiomy-so-slovom-blood-hells-bells-and-buckets-of-blood (дата обращения: 09.04.2019).

10. Pompeo: No peace and stability in Middle East unless Iran's Revolutionary Guard is weakened. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.foxnews.com/politics/pompeo-no-peace-and-stability-in-the-middle-east-unless-irans-revolutionary-guard-is-weakened> (дата обращения: 10.04.2019).

11. It's Time to Stand Up to Russia's Aggression in Ukraine. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://foreignpolicy.com/2019/01/18/its-time-to-stand-up-to-russias-aggression-in-ukraine> (дата обращения: 21.01.2019).

12. Минфин США пообещал продолжать давить на Россию санкциями. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.rbc.ru/politics/09/04/2019/5cacc1a29a79476c8cfe11df> (дата обращения: 09.04.2019).

13. U.S. Treasury Secretary: "We will continue to use sanctions against Russia". [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.unian.info/m/politics/10511175-u-s-treasury-secretary-we-will-continue-to-use-sanctions-against-russia.html (дата обращения: 11.04.2019).

14. US Accuses Russia, China of Undermining Space Peace Push. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.military.com/daily-news/2019/03/20/us-accuses-russia-china-undermining-space-peace-push.html> (дата обращения: 20.03.2019).

15. MPs cheer as Theresa May welcomes Julian Assange arrest in the House of Commons. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.mirror.co.uk/news/politics/mps-cheer-theresa-welcomes-julian-14281114> (дата обращения: 11.04.2019).

16. Синтаксический стилистический повтор как средство изобразительности в художественном тексте. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0a65625a3ad68b4d43b88521306d37_0.html (дата обращения: 04.03.2019).

17. Сейранян М.Ю. Конфликтный дискурс: социолингвистический и прагматический аспекты [Текст] : моногр. / М.Ю. Сейранян. – Москва : Изд-во «Прометей», 2012. – 96 с.

18. Trump demands Russia 'get out' of Venezuela. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.sbs.com.au/news/trump-demands-russia-get-out-of-venezuela> (дата обращения: 29.03.2019).

19. Несова Н.М. Стилистическая квалификация слов в английском языке [Текст] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2012. – С. 50-54.

20. Pompeo calls on NATO to adapt to new threats from Russia, China. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.reuters.com/article/us-usa-nato-idUSKCN1RG1JZ> (дата обращения: 06.04.2019).

21. The US accuses Russia of conspiring with Libyan Field Marshal Khalifa Haftar. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uawire.org/the-usa-accused-russia-of-conspiring-with-libyan-field-marshal-khalifa-haftar> (дата обращения: 10.03.2019).

22. US Threatens Russia with Sanctions because of Venezuela. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://russophile.org/us-threatens-russia-with-sanctions-because-of-venezuela>. (дата обращения: 03.04.2019).

Image of the Aggressor in English discourse: means of presentation

Polatovskaya O.S.

Surgut State University

Conflict is an integral part of the human life, and importance of its research is connected with the possibility to forecast and eliminate it. Subject of this scientific article is the conflict political discourse. Object includes ways of representation of the Aggressor in the conflict political discourse. Purpose of the article – to describe the ways of creation of Aggressor image; research of implicit components of the meaning on which semantics of Aggressor image is based. Despite a significant amount of works devoted to the conflict discourse (N.A. Belous, N.N. Koshkarova, E.M. Merkulova, etc.), they are not mutually exclusive, but rather mutually enriching. In this connection, the present article helps to understand more deeply the essence and features of conflict communication and also to see and describe various parties of the conflict discourse. For achievement of the specified purpose the following tasks were set: 1. To select and systematize the texts relating to the conflict political discourse; 2. To analyse the selected material; 3. To characterize a lingvo-pragmatic component of the conflict political discourse in terms of ways of creation of Aggressor image.

Keywords: conflict discourse, conflict tactics, image of the Aggressor, political discourse, strategy of confrontation.

References

1. Koshkarova N.N. Conflict and cooperative types of Russian-language discourse in the intercultural political space [Text]: dis. ... cand. filol. Sciences / N.N. Koshkarova. - Yekaterinburg, 2015. -- 441 p.
2. Belous N.A. Pragmatic reasons for the implementation of conflict discourse. [Electronic resource]. - Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/pragmatische-schicht-prichiny-realizatsii-konfliktного-diskursa> (accessed: 04/14/2019).
3. Merkulova E.M. Language Means of Representing the Parties to the Military Conflict in American and Russian Discourses (based on Official Texts) [Text]: dis. ... cand. filol. sciences / E.M. Merkulova; Moscow State University named after M.V. Lomonosov. - Moscow, 2013. -- 214 p.
4. L.P. Krysin. The social aspect of language proficiency. [Electronic resource]. - Access mode: <http://mir.zavantag.com/filosofia/883958/index.html> (accessed: 04/10/2019).
5. Sheigal E.I. - Semiotics of Political Discourse [Text]: monograph. / E.I. Sheigal. - Moscow: Gnosis, 2004. -- 324 p.
6. Secretary of State Mike Pompeo. Written Statement to the House Appropriations Subcommittee on State, Foreign Operations, and Related Programs on the FY 2020 Budget March 27, 2019. [Electronic resource]. - Access mode: <https://docs.house.gov/meetings/AP/AP04/20190327/109146/H-HRG-116-AP04-Wstate-PompeoM-20190327.pdf> (accessed March 30, 2019).
7. Britain says it has no plans to change its stance on Golan Heights. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.reuters.com/article/us-usa-israel-syria-britain-idUSKCN1R32E6> (accessed: 03/23/2019).
8. The symbolic meaning of blood. [Electronic resource]. - Access mode: https://www.e-reading.by/chapter.php/1022173/39/Edinger_-_Ego_i_Arhetip.html (accessed date: 04/14/2019).
9. Mikhaleva S. English idioms with the word blood: hell's bells and buckets of blood! [Electronic resource]. - Access mode: www.lingvister.ru/blog/angliyskie-idiomy-so-slovom-blood-hells-bells-and-buckets-of-blood (accessed: 04/09/2019).
10. Pompeo: No peace and stability in Middle East unless Iran's Revolutionary Guard is weakened. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.foxnews.com/politics/pompeo-no-peace-and-stability-in-the-middle-east-unless-irans-revolutionary-guard-is-weakened> (accessed date: 10.04.2019).
11. It's Time to Stand Up to Russia's Aggression in Ukraine. [Electronic resource]. - Access mode: <https://foreignpolicy.com/2019/01/18/its-time-to-stand-up-to-russias-aggression-in-ukraine> (accessed: 01.21.2019).
12. The US Treasury promised to continue to put pressure on Russia with sanctions. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.rbc.ru/politics/09/04/2019/5cacc1a29a79476c8cfe11df> (accessed: 04/09/2019).

13. U.S. Treasury Secretary: "We will continue to use sanctions against Russia". [Electronic resource]. - Access mode: www.unian.info/m/politics/10511175-u-s-treasury-secretary-we-will-continue-to-use-sanctions-against-russia.html (accessed: 04/11/2019).
14. US Accuses Russia, China of Undermining Space Peace Push. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.military.com/daily-news/2019/03/20/us-accuses-russia-china-undermining-space-peace-push.html> (accessed March 20, 2019).
15. MPs cheer as Theresa May welcomes Julian Assange arrest in the House of Commons. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.mirror.co.uk/news/politics/mps-cheer-theresa-welcomes-julian-14281114> (accessed: 04/11/2019).
16. Syntactic stylistic repetition as a means of depiction in a literary text. [Electronic resource]. - Access mode: https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0a65625a3ad68b4d43b88521306d37_0.html (accessed March 4, 2019).
17. Seyranyan M.Yu. Conflict discourse: sociolinguistic and pragmalinguistic aspects [Text]: monograph. / M.Yu. Seyranyan. - Moscow: Prometej Publishing House, 2012. - 96 p.
18. Trump demands Russia 'get out' of Venezuela. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.sbs.com.au/news/trump-demands-russia-get-out-of-venezuela> (accessed: 03/29/2019).
19. Nesova N.M. Stylistic qualification of words in English [Text] // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Linguistics. 2012. -- S. 50-54.
20. Pompeo calls on NATO to adapt to new threats from Russia, China. [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.reuters.com/article/us-usa-nato-idUSKCN1RG1JZ> (accessed: 04/06/2019).
21. The US accuses Russia of conspiring with Libyan Field Marshal Khalifa Haftar. [Electronic resource]. - Access mode: <http://uawire.org/the-usa-accused-russia-of-conspiring-with-libyan-field-marshal-khalifa-haftar> (accessed: 03/10/2019).
22. US Threatens Russia with Sanctions because of Venezuela. [Electronic resource]. - Access mode: <https://russophile.org/us-threatens-russia-with-sanctions-because-of-venezuela>. (Date of treatment: 04/03/2019).

Методическая аутентичность авторского учебно-беллетристического текста преподавателя в аспекте проблемы отбора художественных текстов для занятий по практике речи в иностранной аудитории

Пузырева Ольга Григорьевна,

соискатель, кафедра прикрепления: кафедра методики преподавания русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Институт русского языка им. А.С. Пушкина», ogpuz@mail.ru

В статье исследуется проблема отбора художественных текстов для занятий по практике речи русского языка в иностранной аудитории на уровне обучения В1-В2 и выше. Автор статьи считает, что данная проблема должна рассматриваться в аспектах прагматической и методической аутентичности. Данная научная идея проиллюстрирована собственным практическим литературным экспериментом.

Ключевые слова: отбор художественных текстов для иностранной аудитории, прагматическая и методическая аутентичность художественного текста для иностранной аудитории, авторский учебно-беллетристический текст преподавателя в аспекте данной проблемы.

В современной методике русского языка как иностранного проблема аутентичности используемого на занятиях текста, в том числе текста художественного, чрезвычайно актуальна и дискуссионна. Этот термин используется как характеризующая особенность самого текста, так и в аспекте коммуникативной стратегии обучения [1]. По мнению Л.Е. Смирновой, «аутентичность представляет собой совокупность ряда условий в зависимости от ситуации. Каждый из элементов урока – тексты, учебные задания, обстановка на занятии, учебное взаимодействие – могут быть аутентичными. Задача преподавателя – добиться сочетания всех параметров аутентичности» [2, с.130]. Следует отметить, что нередко специфика учебной ситуации и содержательная специфика выбранного преподавателем художественного текста сближаются. И тогда особую актуальность приобретает аутентичность, понимаемая в аспекте обоюдной межкультурной корректности, которая должна быть как свойством читаемого и обсуждаемого на занятии текста, так и самой ситуации учебного взаимодействия, которая изначально является межкультурной, поскольку преподаватель и учащиеся принадлежат к различным культурам. В связи с этой изначальной данностью на преподавателя ложится особая методическая ответственность за отбор, социокультурную и межкультурную интерпретацию выбранных текстов. Другим принципиальным моментом, который необходимо учитывать при отборе художественных текстов для использования в иностранной аудитории, является то, что значительный пласт произведений русской литературы, во-первых, составляют такие, сюжетную основу которых составляет взаимодействие, в том числе и речевое, представителей русской и иноязычной культур.

Если использовать классификацию аспектов аутентичности, предложенную Л.Е. Смирновой, выделяемая нами межкультурная этическая корректность художественного текста связана с прагматическим и методическим аспектами аутентичности. Прагматическая аутентичность включает, в частности, «аутентичность цели, т.е. ожидаемого результата взаимодействия» [2, с.129]. Методиче-

ская аутентичность предполагает в том числе и его «соответствие задачам обучения» [2, с.131]. При обучении иностранцев русскому языку подавляющее большинство преподавателей, конечно, стремятся к тому, чтобы после пройденного курса практики речи их учащиеся полюбили Россию и русскую культуру, а не наоборот. Чтобы это, в свою очередь, способствовало формированию межкультурной компетенции и уважению к представителям других национальных культур. Поэтому колоссальное значение приобретает отбор художественных текстов именно под таким углом зрения.

И здесь возникает следующая проблема. Она заключается в том, что даже в творческом наследии писателей, перу которых принадлежат «облигаторные произведения искусства» (термин Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова), есть сюжеты, в которых доминируют негативное изображение отечественной действительности, национального характера, русской провинциальной жизни и т.п.; иронически представлены персонажи-представители иноязычных культур. На наш взгляд, с большой осторожностью надо отбирать для чтения и обсуждения в иностранной аудитории произведения И.А. Бунина - например, не следует брать его превосходный в эстетическом отношении и глубоко трагичный в плане познания жизни рассказ «Федосеевна», после которого у иностранных учащихся может создаться одностороннее мнение о русском человеке; И.С. Шмелева - использование на занятиях текста его блестящей в художественном отношении и отличающейся яркой национальной самобытностью повести «Няня из Москвы», из-за присутствия в ней некоторых эпизодов, где имеет место некорректное в культурном плане восприятие персонажем-няней представителя другой национальности, будет способствовать не укреплению, а разрушению межкультурной коммуникации. Особую трудность для иностранных учащихся даже с высоким уровнем владения русским языком представляет распознавание всего комплекса авторских интенций в произведениях Н.В. Гоголя – в повести «Шинель», эпической поэме «Мёртвые души», комедии «Ревизор» и других. Не всё так просто и с отбором произведений А.М. Горького, М.А. Булгакова, А.П. Платонова, В.Г. Распутина, В.П. Астафьева; В.В. Маяковского, И.А. Бродского с его знаменитой поэтической фразой о России «Там в моде серый цвет - // Цвет времени и брёвен»; Л.С. Петрушевской, Т.Н. Толстой, не говоря уже о произведениях В.О. Пелевина и В.Г. Сорокина, в которых доминирующим художественным способом изображения действительности и речевого сознания персонажей является использование нецензурной лексики.

Всё вышесказанное в полной мере касается и творчества С.Д. Довлатова, имя которого в последние годы очень часто встречается в статьях и диссертациях, посвящённых методике работы с художественным текстом в иностранной аудитории. Так, Ж.А. Крылова в статье «К вопросу отбора художественных текстов для работы в иностранной аудитории», ставя на одно из первых мест

критерий занимательности и комичности содержания, предлагает читать и обсуждать с иностранными учащимися рассказ С. Довлатова «Креповые финские носки» [3, с.53-57]. Мы полностью согласны с мнением исследовательницы, когда она говорит о принципах отбора художественных текстов для иностранной аудитории как о постоянной и насущной проблеме методики преподавания русского языка как иностранного, а также с теми жанровыми предпочтениями в отборе текстов, которые делает Ж.А. Крылова: новелла и небольшой рассказ [3, с.53-57]. Однако не можем согласиться с её конкретным литературным выбором. На наш взгляд, данное произведение этого, безусловно, талантливого и по-своему глубокого автора, совершенно нецелесообразно брать для работы в иностранной аудитории: пошловатый язык перенасыщен грубым просторечием («дерьмо», «идиотская харя», «чухонка»); блатным жаргоном («фрайер» и прочее); молодёжным сленгом («дельбаны с крестом», «тачка», «трахнем» и тому подобное); нецензурной лексикой («эту б...скую промышленность») и заменяющими её эвфемизмами («хреновина»); сюжет - отбором исключительно негативных фактов русской советской действительности (фарцовщики и стилиаги, чёрный рынок, так называемая «колбасная» эмиграция и т.п.). Авторское мироощущение в рассказе «Креповые финские носки», - впрочем, и сборник «Чемодан» [5] в целом, куда он входит, - отличает отвлечение буквально ко всему советскому и чувство абсолютной пустоты прожитых на Родине лет. Подобные тексты, пусть даже очень талантливые и смешные, прагматически и методически не аутентичны, поскольку те обучающие цели и задачи, которые ставит преподаватель, читая и обсуждая такой текст в иностранной аудитории, кажутся весьма сомнительными.

Помимо аргументов, обусловленных методическими интенциями, на сегодняшний день существует ещё один веский аргумент против использования в иностранной аудитории художественного текста, содержанием которого является исключительно бичевание советской действительности. Мы имеем в виду ностальгию по советскому прошлому как одну из характерных дефиниций современного российского общественного сознания. По верному замечанию Н.С. Смолиной, нынешняя социальная реальность номинируется её участниками постсоветской так же, как и двадцать лет назад, а «для российской действительности начала XXI века характерен всплеск стихийной ностальгии по советскому детству». Это свидетельствует о том, что советский период отечественной истории является мощным фактором коллективной самоидентификации для нескольких поколений россиян, а особенно – для «последних советских детей» - поколения тридцатилетних, которое, несмотря на максимальную экономическую активность и высокий уровень материального потребления, в результате социальных трансформаций и травм наиболее остро испытывает потребность в такой самоидентификации [6].

Поэтому, к сожалению, вынуждены признаться, что рассказ С. Довлатова «Креповые финские носки» не кажется нам редкой методической находкой, скорее наоборот. Можем также предположить, что даже если он очень понравился финским студентам [7], все тонкости и оттенки юмора, заложенные в этом рассказе, приводя в восторг читателя-носителя языка, в силу своей фоновой социокультурной специфики вряд ли были до конца поняты, эмоционально прочувствованы и эстетически оценены иностранными учащимися. Потому что в ситуации кратковременного обучения это в принципе невозможно. Понять до конца подобное произведение сможет лишь иностранец, минимум лет десять проживший в нашей стране.

Одна из таких трудностей понимания связана в рассказе с названием пошивочных тканей. В заглавии фигурируют носки «креповые», то есть сшитые из креповой ткани; в диалоге с женщинами из Финляндии Рымарь, фарцовщик и стилига в оранжевом свитере, называет ткань «креп-найлоном», кривляясь и намеренно коверкая слово «нейлон», как и положено стилигам; а его собеседница Илона (наполовину финка, наполовину русская) – «синтетикой». Так из какой же ткани сшиты эти пресловутые носки? И с чем мы здесь сталкиваемся? С авторской социально-бытовой неточностью, либо с явлением иного порядка? Попробуем разобраться.

Крепом обычно называют несколько видов тканей - натуральных или с очень незначительным добавлением синтетики (за исключением креп-жаккарда – самой плотной креповой ткани, которая изготавливается как из натуральных, так и из синтетических нитей), общей отличительной особенностью которых является неровная, шероховатая структура: шерстяной креп, креп-сатин, креп-шифон, креп-жатка и другие [8]. Из него шьют «красивые летние платья, богато выглядящие шторы, строгие и повседневные костюмы, постельное бельё, брюки и юбки <...> Некоторые виды крепа можно использовать даже для обивки мебели» [8]. Все виды крепа, и даже креп-трикотаж, абсолютно не эластичны [8] и совершенно не годятся для пошива мужских носков. В отличие от синтетики. Но ведь Илона в рассказе Довлатова так и сказала, что носки из синтетики. Кстати, их размер, как мы помним, собеседниками не уточняется, а только количество пар и стоимость.

Итак, ни в Финляндии, ни в Советском Союзе 1960-х годов не существовало такой реалии, как креповые финские носки. А вот синтетические безразмерные мужские носки с резинкой у щиколотки действительно стали прорывом в моде 1960-х годов – сначала на Западе, а затем их начала выпускать и советская лёгкая промышленность. Они были с рисунком, который мог быть неброским или ярким, экстравагантным. У молодёжи, естественно, пользовались спросом носки ярких расцветок [9]. Финские носки из рассказа С. Довлатова – «отвратительной» гороховой расцветки. Что же скрывается за всей этой непонятной смесью

социально-бытовой мистификации с реальными фактами повседневной действительности тех лет?

Ответ находим в статье Е.Н. Егоровой «Вещь как ключ к воспоминанию (культурно-семантический анализ произведения «Чемодан» С.Д. Довлатова)». Исследовательница отмечает, что метаморфозы вещей в сборнике «Чемодан» - художественный приём актуализации авторской модальности, который отражает отношение автора к описываемым личностям, ситуациям и т.п. [10]. Так, в рассказе «Зимняя шапка» шапка «из фальшивого котика» неожиданно становится «шапкой из натурального котика», а в рассказе «Креповые финские носки» натуральная, высококачественная и дорогостоящая ткань – «синтетическим дерьмом» сначала по 60, а затем по 80 копеек. Кстати, если идти от фактических повседневных реалий тех лет, следует заметить, что зимняя шапка «из фальшивого котика» - это шапка из меха кролика, то есть не из искусственного, а из натурального меха, - правда, в те годы сравнительно недорогого. Такие шапки носило тогда большинство мужчин. Этот мех при соответствующей обработке и стрижке приобретал красивый блеск и становился похожим на очень дорогой мех морского котика, из которого также шили в те времена женские шубы и мужские шапки. Поэтому в нашем языке до сих пор существуют выражения «шуба под котик», «шапка под котик».

Согласитесь, всё это чрезвычайно интересно. И данная информация просто необходима для глубокого понимания рассказа. Она стала бы блестящим материалом для литературной лекции или спецкурса по творчеству С. Довлатова. Но у нас-то не литературный спецкурс, а занятие по практике речи. Конечно, если мы на нём читаем и обсуждаем с иностранными учащимися этот рассказ, то необходимо объяснить им все вышеизложенные подробности. Но стоит ли так загромождать занятие длинным монологом преподавателя? Более того, в этом произведении псевдореалия «креповые носки» тесно переплетается с реалиями фактическими, с такими, например, как «плащ-болонья». Так что, несмотря на все наши старания, в объективных представлениях иностранных учащихся о советской одежде и моде 1960-х годов всё равно может возникнуть путаница.

В статье Ж.А. Крыловой также говорится о том, что при отборе художественных текстов необходимо учитывать национальные особенности иностранной аудитории, с чем мы в принципе абсолютно согласны. Например, рассказ А.П. Чехова «Глупый француз», продолжает исследовательница, не стоит предлагать французским студентам [11]. По нашему мнению, уже из-за одной методической неадекватности заглавия данный рассказ не стоит предлагать никаким иностранным учащимся вообще, поскольку изучение русского языка посредством использования на занятиях художественных текстов должно способствовать межкультурной коммуникации между разными народами, что часто и происходит, а не разобщать их. Преподаватели, работающие в интергруппах и просто наблюдающие за общением уча-

щихся из различных стран, из года в год отмечают, что русский язык морально сплачивает и учит «всемирной отзывчивости» (В.Г. Белинский, Ф.М. Достоевский) представителей самых полярных культур, становится для иностранных учащихся разных возрастов, профессий и национальностей своеобразным студенческим братством, способствует возникновению чувства любви и дружбы, отодвигая на задний план все международные конфликты и проблемные аспекты отношений между странами. В конце концов, существует понятие корпоративной этики, и в данной ситуации возникает нечто подобное, подкреплённое ещё и тем, что большинство иностранных учащихся проживают в общежитии, когда в одной комнате нередко находятся представители разных национальностей. Совместная повседневная жизнь постоянно требует взаимовыручки, сочувствия и всяческой поддержки (кто-то заболел, у кого-то что-то случилось дома и т.п.). Автор данной статьи наблюдала трогательные человеческие отношения между учащимися из США и Ганы, Вьетнама и Румынии, Китая и Франции, Японии и Словакии.

Поэтому даже если текст рассказа Чехова «Глупый француз» будет использоваться не во французской, а в любой другой иноязычной аудитории, вероятность того, что учащиеся будут смеяться над французами, очень невысока. А вот что они выступят в их защиту – очень даже возможно. И, не дай Бог, после знакомства с текстом рассказа могут вообще разочароваться в творчестве этого писателя, потерять к нему интерес. Кстати, в данном произведении отталкивающе выглядит не столько «глупый» француз, сколько повальное обжорство русских, что, собственно говоря, и составляет иронический подтекст произведения. Вот над этим, скорее всего, и будут смеяться иностранные учащиеся. Трудно представить, чтобы после массы затраченных усилий на чтение и комментирование текста рассказа кто-либо из преподавателей хотел получить такой результат.

Что касается создания смешного и занимательно-го сюжета, то мы призываем коллег поверить в себя и на личном литературном опыте убедиться в том, что это не такая уж сложная задача даже для беллетриста-любителя. Проиллюстрируем данное утверждение практическим литературным экспериментом на основе собственных сочинений. Предлагаем вашему вниманию два текста, которым можно дать жанровое определение «новеллы-анекдоты». В обоих текстах присутствует речевое взаимодействие персонажей русской и иноязычной культур. Но первый прагматически и методически аутентичен, а второй – нет, поскольку он не совсем корректен в плане репрезентации речевого сознания персонажа-иностранца, хотя в сюжетном и комическом плане, возможно, более занимателен, чем первый, и носители языка, вероятнее всего, отдали бы предпочтение именно этому тексту.

Новелла первая.

«Каких, каких музыкантов?»
(новелла-анекдот)

Писательница Людмила Петрушевская не раз признавалась,

что многие её произведения родились из разговоров, случайно подслушанных на улице, в автобусе, в магазине или где-то ещё. В самом деле: и сюжеты, и объекты для творчества – всё у нас под рукой. Стоит проявить лишь чуточку внимания. И вот совсем недавно Алина в очередной раз смогла убедиться в этом.

В Москве июльский вечер. Жара, наконец, спала. Теперь можно выйти из квартиры и дойти до магазина. Надо купить хлеба, фруктов и чего-нибудь вкусенького: вечером обещала заехать институтская подруга Иришка, которая случайно оказалась в Алинином районе по каким-то своим многочисленным делам. Обе они – раки по гороскопу, и их дни рождения уже прошли. Но ничего, можно отметить и ещё разок, в узком кругу: правилами хорошего тона это не возбраняется.

Ближайший супермаркет называется «Перекрёсток». Он находится на улице Миклухо-Маклая, в пятнадцати минутах ходьбы.

Алина идёт, вдыхает летние ароматы Юго-Запада Москвы. Сирень уже давно отцвела. Зато всю цветут липы и жасмин. Девушки в лёгких платьях похожи на разноцветных бабочек. До чего же хорошо! Ламповый вечерок!

Входит в супермаркет, хватается корзину-тележку – изобретение американца Сильвана Голдмана – и быстренько пробегает по магазину. Первым делом кладёт в неё багеты. Потом подходит к готовым салатам. Иришка обожает «селёдку под шубой», поэтому Алина берёт её и, конечно, пресловутой «оливье» – он ведь не только на Новый год котировается, но и на все случаи жизни. А! Надо взять ещё винегрет. И дёшево, и полезно. Теперь что? Да! Немного сыра (уж больно он подорожал), кое-что из мясных и рыбных нарезок в вакуумной упаковке. На десерт – конечно, мороженое и фрукты: клубника, абрикосы, нектарины.

Ну-ка, а что у нас тут есть из горячительных напитков? Подруга пьёт исключительно красное полусладкое вино. Поэтому Алина берёт красное «Каберне» из крымских вин.

Выходит из супермаркета, спускается по ступенькам и идёт по улице Миклухо-Маклая по направлению к улице Академика Волгина, где находится не только известный на весь мир Институт русского языка имени А.С. Пушкина, но и её девятиэтажный дом. Ну и закат сегодня! Редкостной красоты! Он напоминает южный пейзаж, на котором изображены волны моря с клубящейся пеной и заснеженные горы. Горы совсем как на кавказских пейзажах Лермонтова. Удивительно похоже! «Do czego dobrze!» – словно прочитав мысли Алины, сказал где-то рядом мужской голос по-польски. Она оглядывается и видит Якуба Ковальчика, своего студента из Института русского языка имени А.С. Пушкина. Польская галантность не заставила себя ждать: он тотчас же забрал у своей преподавательницы сумку с продуктами. Неожиданно вместо тяжелой сумки в руках у Алины оказался прелестный розовый пион.

Вдруг до них доносится звонкий мальчишеский вопрос: «Ты знаешь беременских музыкантов?» Алина и её спутник оборачиваются и видят двух симпатичных тёмно-русых мальчишек лет семи-восьми. Они похожи, как две капли воды. Близнецы. Оказывается, это один из них спросил другого. «Каких, каких музыкантов?» - переспросил Якуб. – «Беременских», - уверенно повторил мальчуган. – «Не беременских, а бременских», - поправил его польский студент. – Бремен – это город в Германии. Отсюда и название музыкантов». – «А он, что, сказал «беременских»? - поинтересовалась их мама, высокая и тоненькая молодая женщина. – «Да», - ответил Якуб.

И тут она рассмеялась так непосредственно и заразительно, что Алина и её студент не могли удержаться и тоже расхохотались. «Я в Москве совсем недавно, но уже успел заметить, что русские женщины очень смешливые и остроумные», - поделился Якуб с преподавательницей своими страноведческими наблюдениями.

Новелла вторая.

Кафе «Шоколадница» (новелла-анекдот)

В старших классах средней школы Алина особенно сдружилась с Галкой Кореновой – высокой сухопарой девушкой, лицом похожей на симпатичную лисичку. Что их сблизало? Прежде всего, конечно, музыка: обе окончили вечернюю музыкальную школу, у обеих в квартирах стояло пианино, и ни одна домашняя встреча не обходилась без музицирования. Играли классику, подбирали мелодии и аккомпанемент современных эстрадных песен, иногда даже в четыре руки. Чудесное было время, что и говорить!

Некоторые их сверстницы уже вовсю крутили романы с парнями. Подругам же всё это было пока ещё абсолютно до лампочки.

Вторым, после музыки, их страстным совместным увлечением стали пешеходные вояжи по Москве. Но не с познавательной или спортивной целью. Скорее, то была естественная для шестнадцатилетнего возраста тяга к освоению родного бескрайнего пространства. Алина поняла это намного позже, когда прочитала работу Николая Бердяева «Власть пространств над русской душой» и роман Ивана Бунина «Жизнь Арсеньева».

Обе были коренными москвичками. А Москва, как известно, не маленькая. Однажды, во время летних каникул, они решили пройти пешком от Красной Площади до своего района, до метро Беляево. И прошли-таки! Причём Алина была в польских сабо на высоченной деревянной танкетке. Галка предпочитала спортивную обувь. Поэтому на ней были кроссовки. Тогда, в начале 1980-х, их ещё было трудно достать даже в Москве. Но Галкин отец имел звание полковника, занимал высокую должность, и его часто отправляли в командировки, в основном в страны Африки. Так что подруга щеголяла в шикарных кроссовках немецкой фирмы Adidas, купленных на чеки в «Берёзке».

Пыльные с головы до ног, как пилигримы, у метро Беляево они встретили двух одноклассниц: Таню Маслову и Рамилю Хаснуллину. Первая ничем не отличалась от русских красавиц на картинах Бориса Кустодиева, вторая была типичной восточной красавицей с картин польского и американского художника-ориенталиста Адама Стыки. Обе они с нескрываемым удивлением смотрели на подруг. «Откуда это вы такие «чистые»? – спросила Таня. – «С Красной Площади», - ответила Алина. – «Мы шесть часов шли», - подтвердила Галка. – «Вы шутите?» - вступила в разговор Рамиля. – «Да нет же, серьёзно. А если хотите повеселиться, то мы вам сейчас такое расскажем, что помрёте со смеху», - пообещала Алина.

История, которую они поведали, действительно оказалась очень смешной и нетривиальной. Вот она.

Во время совершения ими марш-броска от Красной Площади до дома у метро Октябрьская к ним подошёл молодой мужчина. Невысокого роста, темноволосый, в модных солнцезащитных очках. «Из-вени-те, пажъялста, - начал он на ломаном русском языке, - мне надо дом... как ето... Любить! Любить!» Подруги растерянно переглянулись. Через несколько секунд Галка, которая от природы была смелее и находчивее, изрекла: «Мы не очень понимаем, что вы ищете. Вот «Шоколадница», - вежливо ответила она, указывая рукой на знаменитое московское кафе. – «О-о-о, Щёколяд-ница! Grazie mille!» - вдохновенно ответил мужчина и устремился в сторону кафе. Подруги сразу поняли, что это был итальянец. А что именно он искал в Москве, до них дошло чуть позже.

Итак, художественный текст для иностранной аудитории обязательно должен быть прагматически и методическим аутентичным в аспекте обучающих целей и задач, что, в частности, тесно связано с этической корректностью межкультурного взаимодействия и репрезентации представителей разноязычных культур, находящего отражение в сюжетных событиях и речевом поведении персонажей. Поэтому мы предлагаем дополнить понятие прагматического и методического аспектов аутентичности художественного текста, используемого в иностранной аудитории, следующими характеристиками. Во-первых, присутствие в нём авторских содержательно-смысловых интенций, способствующих формированию у иностранных учащихся позитивного отношения к России и русской культуре. Во-вторых, заложенный в нём общечеловеческий этический потенциал, который будет способствовать осуществлению успешной межкультурной коммуникации как между преподавателем и учащимися, так и между иностранными учащимися в ситуациях учебно-аудиторного и вне-аудиторного взаимодействия.

Подытоживая, отметим, что многоаспектность критериев отбора художественных текстов для иностранной аудитории, изучающей русский язык, должна основываться, в частности, только на тех методических интенциях, которые способствуют

формированию вторичной языковой личности, в целом позитивно, а не отрицательно настроенной к повседневной жизни и культуре страны изучаемого языка. Это подтверждает методическую необходимость создания самими преподавателями авторских учебно-беллетристических текстов. Что, естественно, ни в коей мере не исключает использования на занятиях по практике речи художественных текстов Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, И.А. Бунина, А.М. Горького, И.С. Шмелева, М.А. Булгакова, В.Г. Распутина, В.П. Астафьева, И.А. Бродского, В.В. Маяковского, Л.С. Петрушевской. Однако критериями отбора произведений должны быть не только высота их художественного уровня, краткость, занимательность, верность изображения в них социально-бытовых реалий, но и аутентичность, понимаемая как авторский положительный идеал и общечеловеческое братство, что свойственно как многим произведениям вышеназванных писателей, так и русской литературе в целом – советского периода и даже современной, не говоря уже о классике XIX века. И тогда ни нам, носителям языка, ни нашим иностранным учащимся не будет казаться такой уж наивной фраза молодого человека «Я брат твой» из повести Н.В. Гоголя «Шинель», произнесённая голосом его соседа как бы от имени Акакия Акакиевича Башмакина, затравленного окружающей бесчеловечностью. И не будет выглядеть в наших глазах таким уж смешным и нелепым центральный персонаж пьесы А.В. Вампилова «Старший сын» Андрей Григорьевич Сарафанов – шестидесятилетний музыкант-неудачник. Который, почти не раздумывая, признаёт родного сына в первом встречном парне, позвонившем в дверь его квартиры, и всю свою жизнь сочиняет одну и ту же «то ли кантату, то ли ораторию» под названием «Все люди – братья». При этом бесконечно веря, что каждый человек родился творцом в своём деле и что никто другой, кроме него, Сарафанова, сочинить такую кантату не сможет. И, не исключено, что его словами и поступками автор стремится напомнить всем нам только одно: главный достоверный Первоисточник всего сущего – Бог, Любовь и Слово от Бога.

В заключение хочется выразить искреннюю благодарность коллеге Ж.А. Крыловой за то, что в процессе полемики с некоторыми мыслями, высказанными в её статье, у нас появилась методически и художественно продуктивная идея дополнить содержание новелл нашего цикла включением в повествование эпизодов диалогического взаимодействия представителей русской и иноязычной культур.

Литература

1. Абрамов Е.А. Текст как цель и средство обучения иностранным языкам. / Дистанционные курсы профессиональной переподготовки и переподготовки и повышения квалификации. Инфоурок. 5621. 23.08.2016. Номер материала: ДБ-162683. Иностранные языки. Научные работы.
<https://infourok.ru/tekst-kak-cel-i-sredstvo-obucheniainostrannim-yazykam-1162964.html>

2. Смирнова Л.Е. Методическая аутентичность в обучении иностранному языку. / Международный научный журнал «Инновационная наука», №11 - 2/2016. С.129-131.

3. Крылова Ж.А. К вопросу отбора художественных текстов для работы в иностранной аудитории. / Приоритетные научные направления: от теории к практике. Литература. – С.53-57.

4. Сергей Довлатов. Чемодан (сборник). / Публикуется с любезного разрешения Елены и Екатерины Довлатовых.

5. Крылова Ж.А. К вопросу отбора художественных текстов для работы в иностранной аудитории. / Приоритетные научные направления: от теории к практике. Литература. – С.53-57.

6. Смолина Н.С. «Советское» в постсоветском пространстве: анализ ностальгических сообществ. / Вестник Челябинского государственного университета. 2014. №17 (346). Философия. Социология. Культурология. Вып. 33. С.133-136. Судьба России в философском дискурсе: проблемы и перспективы.

7. Крылова Ж.А. К вопросу отбора художественных текстов для работы в иностранной аудитории. / Приоритетные научные направления: от теории к практике. Литература. – С.53-57.

8. Ткас.ru - информационный ресурс о лёгкой промышленности

9. Мужская мода 60-х годов. - Записки о моде, стиле... <https://ula-style.livejournal.com/16927.html>

10. Егорова Е.Н. Вещь как ключ к воспоминанию (культурно-семантический анализ произведения "Чемодан" С. Д. Довлатова) текст научной статьи по специальности «Литература. Литературоведение. Устное народное творчество».

Журнал Вестник славянских культур. 2018 ВАК

11. Крылова Ж.А. К вопросу отбора художественных текстов для работы в иностранной аудитории. / Приоритетные научные направления: от теории к практике. Литература. – С.53-57.

Methodical authenticity of the author's educational-fiction text of the teacher in the aspect of the problem of selection of literary texts for classes on speech practice in a foreign audience

Puzyreva O.G.

Pushkin State Russian language institute

The article investigates the problem of selection of literary texts for classes on the practice of Russian language speech in a foreign audience at the level of training B1-B2 and over. The author of the article believes that this problem should be considered in the aspects of pragmatic and methodological authenticity. This scientific idea is illustrated by his own practical literary experiment.

Key words: selection of literary texts for foreign audience, pragmatic and methodical authenticity of literary text for foreign audience, author's educational-fictional text of the teacher in the aspect of this problem.

References

1. Abramov E.A. Text as a goal and a means of teaching foreign languages. / Distance courses for professional retraining and retraining and advanced training. Info-lesson. 5621. 08/23/2016. Material Number: DB-162683. Foreign languages. Scientific works.
<https://infourok.ru/tekst-kak-cel-i-sredstvo-obucheniainostrannim-yazykam-1162964.html>
2. Smirnova L.E. Methodological authenticity in teaching a foreign language. / International scientific journal "Innovation Science", No. 11 -2/2016. S.129-131.

3. Krylova Zh.A. On the issue of selecting literary texts for work in a foreign audience. / Priority research areas: from theory to practice. Literature. - S.53-57.
4. Sergey Dovlatov. Suitcase (collection). / Published with the kind permission of Elena and Ekaterina Dovlatov.
5. Krylova Zh.A. On the issue of selecting literary texts for work in a foreign audience. / Priority research areas: from theory to practice. Literature. - S.53-57.
6. Smolina N.S. "Soviet" in the post-Soviet space: an analysis of nostalgic communities. / Bulletin of Chelyabinsk State University. 2014. No17 (346). Philosophy. Sociology. Culturology. Vol. 33. S.133-136. The fate of Russia in philosophical discourse: problems and prospects.
7. Krylova J.A. On the issue of selecting literary texts for work in a foreign audience. / Priority research areas: from theory to practice. Literature. - S.53-57.
8. Tkac.ru - information resource on light industry
9. Men's fashion of the 60s. - Notes on fashion, style ... <https://ula-style.livejournal.com/16927.html>
10. Egorova E.N. A thing as a key to recollection (cultural and semantic analysis of the work "Suitcase" by S. D. Dovlatov) is the text of a scientific article in the specialty "Literature. Literary criticism. Folklore". Journal Bulletin of Slavic cultures. 2018 VAK <https://cyberleninka.ru/article/n/vesch-kak-klyuch-k-vozpominaniyu-kulturno-semanticheskij-analiz-proizvedeniya-chemodan-s-d-dovlatova>
11. Krylova Zh.A. On the issue of selecting literary texts for work in a foreign audience. / Priority research areas: from theory to practice. Literature. - S.53-57.

Лингводидактическое обоснование использования комических текстов на основе языковой игры в практике преподавания РКИ (лексический аспект)

Тищенко Наталия Геннадьевна,

канд. пед. наук, кафедра русского языка, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, sontis@mail.ru

В статье предлагается лингводидактический анализ текстов, созданных с использованием лексических средств комического. Эти тексты, с ярко выраженной коммуникативной направленностью, представляют собой методически ценный материал для развития механизмов понимания, для работы над лексико-системными и функциональными свойствами слова в целях формирования коммуникативной компетенции. Представлена классификация каламбуров, описываются фонетико-графические каламбуры для формирования словообразовательных навыков и развития языковой догадки, каламбуры, созданные на основе сталкивания значений слова (полисемия, омонимия, антонимия, тематически сближенные слова), разложения фразеологизмов, несоответствия ситуации. Обосновывается целесообразность включения в систему обучения лексическому аспекту РКИ коротких комических текстов на основе ЛСК (языковая игра, каламбур). Описываются умения, необходимые для понимания комического в текстах на основе ЛСК. Предлагаются задания для формирования коммуникативной компетенции в аспекте обучения лексики.

Ключевые слова: Текст, преподавание РКИ, языковая игра, каламбур, лексические средства комического, необычность, функциональные свойства слова.

В методике обучения языкам текст является универсальной дидактической единицей, которая используется и как предмет обучения, и как средство обучения. В процессе работы с текстом происходит формирование коммуникативной компетенции, включающей языковую, речевую, дискурсивную, страноведческую, и т.д.

Восприятие текста (осмысление с целью понимания) предполагает интерпретацию этого текста и рассматривается как активный творческий процесс, при котором воспринимающий выступает в роли интерпретатора.

Результативность восприятия возрастает при подходе к тексту как к

интегрированному целому с учетом спаянности его компонентов. Адекватность восприятия текста зависит от выявления и осознания структурно-семантических и логико-синтаксических связей в тексте как интегрированном единстве. Результат восприятия текста может быть либо положительным – понимание, либо отрицательным – непонимание. При отрицательном результате коммуникация не состоится, так как цепь ПРОДУЦЕНТ-ТЕКСТ-РЕЦИПИЕНТ будет разорвана.

Знания, обеспечивающие восприятие и понимание текста, относятся в первую очередь к лексическому материалу. Многомерность семантических отношений в лексико-семантической системе обуславливается особенностями функционирования слова в тексте. Усвоение всех совокупностей характеристик слов обеспечивает умение анализировать текстовые связи слов, их функциональные свойства в соизмерении с лексико-системными связями. Этим создаются условия для использования основной содержательной единицы языка в речевой деятельности для совершенствования речевой компетенции.

Методика обучения лексике как наиболее сложный раздел методики преподавания русского языка иностранцам должна опираться не только на изучение системных свойств как неизменного и постоянного фактора, но и учитывать функциональные свойства слова, его ассоциативные текстовые проявления.

Особенно ярко функциональные свойства слова проявляются в текстах комического характера, построенных на основе лексических средств коми-

ческого (ЛСК). Комизм, построенный на особенностях использования лингвистических средств, современные исследователи называют языковой игрой.

Исследованию лингвистических особенностей средств создания комического посвящено множество исследований [1, 2, 3, 4, 5, 6]

Для разработки методических технологий проводился анализ дидактического материала – коротких комических текстов, комический эффект которых основан на использовании языковой игры, каламбурных явлениях, лексических средствах комического.

Языковая игра и как ее разновидность каламбур характеризуется необычностью употребления слова, сталкиванием, совмещением в одном тексте двух или более семантических планов слов и их одновременное восприятие. «Базовым положением, из которого исходят современные теоретики юмора, является мотив разрешения противоречия (incongruity-resolution). «Языковая игра — это некоторая языковая неправильность (или необычность) и, что очень важно, неправильность, осознаваемая говорящим (пишущим) и намеренно допускаемая. При этом слушающий (читающий) также должен понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение просто как неправильность или неточность» [3, с.3]. Воспринимая комическое, субъект пользуется некоторыми подсознательными когнитивными правилами, с помощью которых противоречивый, на первый взгляд, элемент становится конгруэнтным ситуации или предшествующему тексту» [7, с.78]

Изучение лингвистических особенностей ЛСК целесообразно предварить их классификацией. Классификации средств комического, представленные в разных исследованиях, построены в основном на типологии лингвистических средств (лексико-стилистические – омонимия и полисемия, однокоренные слова, паронимия, неологизмы, тропы; фразеологические и грамматические; словесно-ситуативные приемы и т.п.) Языковые средства комического, на основе которых построены тексты, предлагаемые для обучения, могут быть классифицированы следующим образом:

- необычности формы элементов;
- необычности реализации его значения;
- необычности сочетания;
- несоответствия ситуации.

I. Необычность формы как средства создания комического

Это совмещение, «сталкивание» в близком контексте паронимов, омографов, омофонов, слов с «дифференцирующим написанием» [8], созвучных слов. Каламбуры, включающие такие совмещения, можно рассматривать как фонетико-графические каламбуры. Например:

- «Тяжело за ужином в платьице зауженном»;
- «Дотошна ты до тошноты».

Фонетико-графические каламбуры, как показывает анализируемый материал, можно разделить на две группы:

1) Фонетико-графическое сближение отдельных слов (паронимов, паронимазов, омофонов, омографов).

В каламбурах этого типа обыгрывается случайная звуковая или графическая схожесть слов, выбор которых внутренне мотивирован контекстом их употребления.

Особую форму представляют собой каламбуры, основанные на замене одного из слов, входящего в устойчивое словосочетание, созвучным ему словом, приводящим к переосмыслению этого сочетания. Например: «- Я вас не пойму. – Это от отсутствия технических навыков. Не будьте божьей **коровой!**» (Ильф и Петров)

Среди каламбуров этого типа часто встречаются каламбуры, построенные на сознательно производимой, обычно ложной этимологизации слова: «И Гармония была когда-то крошкой, Называлась ласково: Гармошкой».

Работа с текстами, построенными на употреблении формально сближенных слов, их анализ, направленный на адекватное восприятие текста, содержащего каламбуры, послужит целям развития у иностранных учащихся «чувства формы», умений узнавать необычность формы, прагматичность (намеренность-ненамеренность) функционирования необычной формы в тексте.

2) Другим типом фонетико-грамматических каламбуров является внутрисловный каламбур – использование в комических текстах неологизмов и окказионализмов.

Одной из форм каламбурных неологизмов являются слова, созданные по принципу «телефонического образования» [9], или «словослияния» [10]. «Под этим термином понимается особый вид словообразования, в котором участвуют два слова, налагаясь одно на другое таким образом, что у новообразования оказываются общие для обоих источников, как бы слившиеся в одно целое звуки, морфемы, части морфем, слоги, например: толпучка = толпа+толкучка (Н.С.Лесков) [10, с.57].

При формальном сходстве элементов междусловного слияния их смысловая соотнесенность также обязательна, так как значение новообразования основывается на семантике слившихся элементов. Ср.: «У них такая комфортабельная обстановка».

Семантически ассоциированные элементы окказионализмов могут отражать ложную этимологизацию, они встречаются в речи детей и текстах-шутках, построенных на детской речи. Например:

«Ребенок – лысому человеку:

- Дяденька, у тебя не голова, а мухотром».

Внутрисловные каламбурные преобразования – явление не столь частое, однако представляющее методический интерес. Необычность слова, с которым иностранец встречается в тексте, его отсутствие в словаре заставляют обратиться к анализу этого слова, к выявлению его компонентов, к осознанию семантических возможностей слова.

II. Необычность значений как ЛСК.

1. ПОЛИСЕМИЯ. Каламбуры построены на сталкивании, сближении, переосмыслении значений слов

А) столкновение прямого и переносного значения слова. «Вдова стала медленно закипать как большой монастырский самовар» (И.Ильф, Е Петров). Слово «закипать» реализует свое переносное значение «возмущаться, кипятиваться». Неожиданное сравнение «вдова ...как самовар» одновременно выявляет прямое значение этого слова «доходить до точки кипения». Одновременность восприятия двух значений приводит к возникновению комического эффекта. Роль триггера в данном случае играет сравнение.

Б) сталкивание прямого и синтагматически обусловленного (фразеологически связанного) значения многозначного слова.

«Вы меня просто разыгрываете! – догадался главный приз.» К комическому противоречию приводит сталкивание двух значений глагола «разыгрывать-разыграть»: 1.- «подшучивая над кем-либо, поднять на смех, одурачить»; 2.- «раздать, присутствовать посредством лотереи».

В) Сталкивание двух прямых значений многозначного слова. На каламбурном столкновении двух значений построены тексты-фразы. Например: «Требую развода! – говорил в летнюю ночь Дворцовый мост». Комический эффект создается столкновением значений слова «развод»: 1.- «действие по глаголу «развести-разводить» (значение в тексте подкрепляется наименованием субъекта – «мост»; 2.-«действие по глаголу «разводиться-развестись» эксплицировано через олицетворение субъекта «мост говорил» и семантикой сочетания «требую развода» (по смыслу релевантно в диалоге супругов).

В некоторых случаях актуализатором проявления комического противоречия в каламбуре, основанном на полисемии, служит антоним к одному из значений многозначного слова. Например: «Сел на диету – и не смог встать»

Одновременность распознавания двух значений одного слова в тексте – явление, вызывающее у иностранцев трудности при восприятии. Как показывает практика, полисемия – наиболее сложная область лексической системы русского языка. На этом уровне особенно ощущается интерферирующее влияние родного языка, обусловленное несовпадением объемов многозначности, коннотативными сдвигами, связанностью значений многозначного слова, специфичностью текстовых связей отдельных его значений и т.д. Все это служит доказательством необходимости системной работы над изучением полисемии.

2. ОМОНИМИЯ.

Каламбуры, построенные на омонимии, явление более редкое, присущее парадигматике.

Например: «Прошу не тыкать! – оскорбился звонок». Комический эффект создается семантическими ассоциативными сближениями слов: 1 – «тыкать» в сочетании со словом «звонок» реализует значение «резко прикасаться к кому-либо, чему-либо, толкая концом чего-либо»; «тыкать» в

сочетании со словом «оскорбился» актуализирует значение «обращаться к кому-либо на «ты»».

3. АНТОНИМИЯ.

Противоречия при использовании антонимов в игре слов обусловлены их лексико-системными свойствами: находясь на противоположных осях парадигматической оси, они ассоциативно сближаются не только в тексте, но и в языковом сознании носителя языка; при этом частота их сближения значительно превышает частоту сближения соседних по оси элементов – синонимов.

Столкновение антонимов в текстах-шутках чаще всего создают комизм ситуации, подчеркивая ее алогизм. Например, «чтобы обругать всех, достаточно похвалить одного». Используя в тексте антонимы «обругать-похвалить», параллельная ситуация формально-логического единства «цель – средство» разрушает это единство; вторичные актуализаторы – антонимы «всех - одного» устраняют это разрушение, снимая таким образом противоречие. Кратковременность противоречия вызывает недоумение, которое обуславливает возвращение к повторному осознанию и пониманию обобщенной ситуации (если в коллективе кого-нибудь хвалят, остальные чувствуют себя обделенными похвалой). Изучение экспрессивных свойств антонимов и особенности их функционирования в речи может быть успешным благодаря анализу комических текстов.

III. Тематически сближенные слова

Комическая ситуация текста, построенная на использовании рядов тематически сближенных слов (слов как элементов тематического поля) создается в результате переосмысления значения слов ассоциациями сцепляющегося ряда тематически сближенных слов. Например: «Много раз пересаживал учеников учитель ботаники, однако дисциплина в классе так и не привилась». Описание типичной школьной ситуации комизма не содержит (учитель меняет учеников местами, чтобы добиться дисциплины в классе). При осознании ассоциативной цепочки тематического ряда (ботаника – пересаживать - привить) ситуация переосмысливается в результате актуализации других значений многозначных слов (пересаживать, привить) возникает новая ситуация, которая, налагаясь на внешнюю, вызывает комическое противоречие.

IV. Необычность сочетаний слов

- особенно часто реализуется как разложение фразеологизмов.

Как прием создания комического эффекта это является весьма продуктивным источником каламбуров. В результате разложения фразеологизма возникает противоречие, связанное с ситуативной двуплановостью: значение фразеологизма и свободного сочетания одного из его компонентов или всех слов, входящих в его состав.

Разложение фразеологизма может быть вызвано внешним разрушением, т.е. разрушением его лексико-семантической структуры, «формальной целостности» («Душа медленно уходила в пятки» - вклинивание внутрь фразеологизма слова, уточ-

носящего значение одного из его компонентов, таким образом разрушающего его цельность)

При внутреннем нарушении происходит переосмысление фразеологизма под воздействием ситуации, текстового окружения. Например:

«У него тоже был соавтор:

он писал с грехом пополам.»

Значение фразеологизма «с грехом пополам» (делать кое-как) разрушается в результате с соотношением его компонента «с грехом» с семантикой слова «соавтор» (значение совместности). Возникающую двуплановость усиливает компонент «пополам», актуализируя свое свободное значение: «на паях, в равных долях с кем-либо». «Я тут грешным делом подумал... — Думать головой надо».

V. Несоответствие ситуации.

В основе словесно-ситуативных приемов лежит противоречие,

связанное с употреблением слова, алогичного данной ситуации. В результате этого выявляется новая ситуация, их одновременное осознание, перекрещивание.

«- Вы утверждаете, что ответчик назвал Вас бараньей головой. А Вы не думаете, что это было вызвано минутным раздражением?

- Нет, что вы, он очень долго меня разглядывал.»

Логико-лексический прием, создающий комическое противоречие, - нарушение формально-логического единства диалога – несоответствие между ситуацией вопроса (причина оскорбления – минутное раздражение, и ситуацией ответа (временная характеристика действия – очень долго разглядывал.). Вербальные актуализаторы этого противоречия – семантически соотнесенная по антонимичному типу пара - «минутное» - «очень долго».

Анализ ЛСК (который ни в коей мере не претендует на собственно лингвистическое исследование и проводился исключительно в методических целях) продемонстрировал, что слово в функции актуализатора комического, вступает в разнообразные отношения в тексте: слово-слово; слово-словосочетание; слово-текст; слово-ситуация (подтекст, ситуативный фон).

Однако все они имеют общее в том, что в результате любого из указанных уровней взаимодействия переосмысленное слово становится в зависимости от всего текста, и в свою очередь, влияет на текст, переосмысливая его. Это ведет к возникновению нового семантического плана, который создает двуплановость восприятия, что является основой комического эффекта.

Узнавание и восприятие необычности и двуплановости представляют собой значительные трудности для иностранцев, поэтому необходимо создавать особые методические технологии по формированию коммуникативных умений при освоении ЛСК для продвинутого этапа обучения РКИ. Эти умения должны опираться на:

- знание системных связей слов в составе лексико-семантической системы

- представление о текстовых связях слов, функциональных свойствах слов и их реализации в текстах

- навыки употребления слов в соответствии с современными языковыми нормами

- умения распознавать необычность употребления слова в тексте

- умения анализировать текстовые особенности в употреблении слов

- понимание структурной организации текста и умения его структурно-семантического и структурно-логического анализа

- умения определять использование слов как средств создания комического на основе сопоставления двух одновременно реализованных в тексте семантических планов слова.

В системе работы нами выделены три блока учебных заданий:

1. Тип подготовительных упражнений (навыковый).

2. Тип контекстных упражнений.

3. Тип текстовых упражнений.

Первый тип упражнений направлен на коррекцию сформированных навыков опознавания и употребления лексических единиц и представляет собой упражнения с речевым материалом на уровне «слово-слово», «слово-словосочетание», «слово-предложение» и соответствует задачам формирования и совершенствования навыков восприятия нормативно использованных лексических связей.

Упражнения, направленные на формирование и совершенствование речевых умений в качестве подготовки к контекстным и текстовым упражнениям можно объединить в пять групп.

1. Упражнения, формирующие навыки соотношения звукового/графического образа слова с его значением. Поскольку особые трудности представляет восприятие слов, сходных по звучанию, в качестве заданий предлагаются звучащие тексты. Задания предполагают развитие фонематического слуха при соотношении звукового образа слов с их значением. Например:

- отметьте число созвучных слов в звучащем тексте;

- отметьте в ряду произносимых слов те, которые относятся к указанной теме;

- составьте фразы со словами, сходными по звучанию (предлагаются пары омофонов).

2. Упражнения, направленные на формирование навыков словообразовательного анализа на материале словообразовательных гнезд слов. Знание законов и способов словообразования обеспечивает сознательный подход к семантизации производных слов по их словообразовательным компонентам, а также определять значение окказионализмов, встречающихся в текстах. Примеры заданий:

- распределите слова в соответствии со следующими значениями: название предмета, название качества или признака, название действия.

- проанализируйте данные окказионализмы, попробуйте определить их значение по словообра-

звательным элементам (романомания, блиноед и т.д.).

- найдите в предложениях окказионализмы. Определите их значение и роль в тексте. (Голуби царापисто гремели лапками по железной крыше; я снег твой люблю, двугорбый Эльбрус. ... Вот мордой в обрыв нагорья лежат, в сиянье горбы твоих Эльбружат).

3 Упражнения, направленные на осознание семантической структуры слова, на усвоение/расширение объема многозначности. Эти упражнения содержат задания на подбор синонимов и антонимов к каждому значению многозначного слова, составление словосочетаний, задания по работе с толковыми словарями и словарями сочетаемости.

4. Упражнения, направленные на понимание явлений омонимии и формирование/совершенствование навыков дифференциации омонимов в минимальном контексте.

5. Упражнения, направленные на формирование навыков восприятия фразеологизмов, афоризмов и других воспроизводимых сверхсловных соединений.

Второй тип упражнений – контекстные упражнения направлены на формирование умения воспринимать и интерпретировать необычно употребленные лексические единицы, дифференцировать намеренное и ошибочное функционирование слова в необычном употреблении.

Материалы для анализа включают как намеренное (стилистически обусловленное) употребление лексической единицы в необычной форме, значении, сочетании, так и ненамеренное (ошибочное) использование.

Распознавание ошибок, их устранение способствует совершенствованию произносительных и орфографических навыков и умений, обостряет внимание к звуковой и графической стороне слова.

Упражнения **третьего типа** (текстовые) подразделяются на два цикла.

Первый цикл включает анализ ЛСК, установление связей, приводящих к противоречию. В первом цикле заданий последовательность презентации учебного материала соответствует классификации ЛСК

Анализ текста, содержащего ЛСК, основанных на необычности формы, предполагает следующие виды заданий:

- 1). Внимательно прочитайте текст.
- 2). Подчеркните слова, сближенные по форме.
- 3). Установите связи между сближенными словами, определите причину и функцию сближения.
- 4). Найдите контекстный индикатор противоречия в тексте.

В текстах-шутках, построенных на столкновении двух значений многозначного слова, могут быть два варианта его использования:

- когда слово употребляется в разных значениях дважды (синтагматически выраженные);
- когда в одном употреблении обыгрывается два значения (парадигматически выраженные).

Поскольку синтагматически выраженный вариант психологически легче для восприятия, он предполагается в первом цикле.

Например:

Задание 1. Прочитайте текст. Обратите внимание на слово, которое повторяется в тексте.

Его поклонники, усердствуя весьма, Твердят, что у него особый склад ума.

Масштабу точному значенье придавая, Скажу для точности: «Не склад, а кладовая».
(Э. Кроткий)

Задание 2. Определите значение слова «склад» в каждом употреблении. Найдите индикаторы этих значений.

Таким же образом проводится поэлементный анализ текста других групп ЛСК. Поскольку ход анализа в первом цикле заданий направляется преподавателем, этот цикл условно можно назвать *комментированным*.

Второй цикл заданий связан с алгоритмизированной схемой анализа, его можно назвать *самостоятельным*.

При отборе материалов для системы упражнений целесообразно учитывать языковой уровень, этап обучения, фоновые знания и специализацию обучающихся. Использование в системе упражнений профессионально-ориентированных текстов повышает эффективность учебного процесса, развивает дискурсивные умения, ведет к совершенствованию теоретико-лингвистической и коммуникативной компетенций.

По материалам проведенного исследования рекомендуется создание учебно-методических пособий и сборников упражнений по лексике и стилистике, а также составление заданий к курсу комментированного чтения и лингвистического анализа художественных текстов.

Литература

1. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотипы творчества. – Екатеринбург, 1996 г.
2. Гридина Т.А. Языковая игра в художественном тексте. – Екатеринбург, 2012 г.
3. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М., 1999г.
4. Вавилова А.В. Эффект обманутого ожидания как основа языковой игры // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб.ст. по мат. 1X междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6 (9). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/6\(9\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/6(9).pdf),
5. Обухова Е.Е. Использование феномена «языковая игра» в практике преподавания РКИ (продвинутый этап). - Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2007 г.)
6. Обухова Е.Е. Извлечение лингвокультурологического смысла языковой игры на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. – Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2007г.)
7. Казакова Д.В. Теории вербального юмора в современной зарубежной лингвистике. Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 8 (26) 2013, часть 2.-с.77-80

8. Гамбург Н.И. Функции слов с дифференцирующими написаниями, нарочито сталкиваемых в художественных текстах // Аспекты и приемы анализа текста художественных произведений (межвузовский сборник научных трудов). – Л.: ЛГПИ, 1983, с.52-60

9. Шевелева А.Н. Структура и семантика телескопических производных с точки зрения когнитивной лингвистики (На материале современного английского языка) : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 : Санкт-Петербург, 2003 195 с. (РГБ ОД, 61:04-10/680)

10. Егорова К.Л. О так называемом телескопическом словосложении. – Филологические науки, 1985, №5, с.56-60

Linguodidactical substantiation of the use of comic texts based on a language game in the practice of teaching Russian as foreign language (lexical aspect)

Tischenko N.G.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article proposes a linguodidactic analysis of texts created using the lexical means of the comic. These texts, with a pronounced communicative orientation, are methodologically valuable material for the development of understanding mechanisms, for working on the lexical-systemic and functional properties of a word in order to form a communicative competence. The classification of puns is presented, phonetic-graphic puns for the formation of word-formation skills and the development of language guesses are described, puns created on the basis of a collision of word meanings (polysemy, homonymy, antonymy, thematically related words), decomposition of phraseological units, inconsistencies of the situation. The expediency of including short comic texts based on the LSC (language game, pun) into the system of teaching the lexical aspect of RCT is substantiated. Describes the skills necessary to understand the comic in the texts based on the LSC. Tasks for the formation of communicative competence in the aspect of vocabulary training are offered.

Keywords: Text, teaching RCTs, language game, pun, lexical means of comic, unusual, functional properties of the word.

References

1. Gridina T.A. Language game: stereotypes of creativity. - Yekaterinburg, 1996
2. Gridina T.A. Language game in fiction. - Yekaterinburg, 2012
3. Sannikov V.Z. Russian language in the mirror of a language game. - M., 1999. 4. Vavilova A.V. The effect of deceived expectation as the basis of a language game // Scientific community of students: Interdisciplinary research: collection of articles on mat.1X int. Stud.nauch.-prakt. conf. No. 6 (9). URL: [https://sibac/info/archive/meghdis/6\(9\).pdf](https://sibac/info/archive/meghdis/6(9).pdf),
5. Obukhova E.E. Using the phenomenon of "language game" in the practice of teaching RCTs (advanced stage). - Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, 2007)
6. Obukhova E.E. Extracting the linguocultural meaning of the language game for classes in the Russian language in a foreign audience. - Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2007)
7. Kazakova D.V. Theories of verbal humor in modern foreign linguistics. Philological sciences. Questions of theory and practice, No. 8 (26) 2013, part 2.-p.77-80
8. Hamburg N.I. Functions of words with differentiating spellings deliberately encountered in literary texts // Aspects and techniques for analyzing the text of literary works (inter-university collection of scientific papers). - L.: Leningrad State Pedagogical Institute, 1983, p. 52-60
9. Sheveleva A.N. The structure and semantics of telescopic derivatives from the point of view of cognitive linguistics (Based on the material of modern English): Dis. ... cand. filol. Sciences: 10.02.04: St. Petersburg, 2003 195 c. (RSL OD, 61: 04-10 / 680)
10. Egorova K.L. About the so-called telescopic phrase. - Philological Sciences, 1985, No. 5, p. 56-60

Средства связности в письменной части экзаменов ГИА по иностранным языкам: лингвистический и методический аспекты

Фатхулова Дина Раульевна,

к.филол.н., кафедра романо-германского языкознания и зарубежной литературы, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, dina_fdr@mail.ru

Галиева Гузель Рафаэловна,

к.филол.н., кафедра романо-германского языкознания и зарубежной литературы, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, ggrt@mail.ru

В данной статье рассматриваются цельность и связность текста как его основные характеристики, анализируются различные типы средств связности, предлагается комплекс упражнений, направленный на развитие умений построения связного письменного высказывания у будущих учителей иностранных языков как условие успешной подготовки в дальнейшем обучающихся к выполнению заданий продуктивной части ГИА по иностранным языкам.

Ключевые слова: когезия, средства текстовой связности, ГИА, упражнения, подготовка к экзаменам.

Глобализационные процессы в политической, экономической, культурной и других сферах в современном мире предъявляют новые требования к владению иностранным языком как к средству межкультурной коммуникации. Они нашли отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования и предполагают «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире» [1, с. 8]. Реализация данной образовательной цели находится в прямой зависимости от многих факторов, в первую очередь, от уровня подготовки учителя. Одним из индикаторов компетентности учителя-предметника в последнее десятилетие становятся результаты сдачи обучающимися ОГЭ и ЕГЭ. На наш взгляд, это обывательская оценка деятельности педагога, тем не менее, это заставляет взглянуть иначе не только на методику обучения предмету, но и на методическую подготовку самого учителя. В этой связи, возникает потребность в особом внимании к формированию некоторых аспектов иноязычной профессиональной компетенции учителей иностранного языка.

На первый взгляд, данная проблема выглядит чисто методической, но если взглянуть на те же критерии оценки разделов «Говорение» и «Письмо» в ЕГЭ, то на первый план выступает лингвистический аспект. Так, среди типичных ошибок, допускаемых в продуктивной части ЕГЭ, указываются из года в год нарушение логики изложения, применение неверных слов-скрепов [2, с.7]. В связи с этим возникает необходимость в изменении подходов лингвистической подготовки бакалавров педагогического образования направленности «Иностранный язык».

Правильное текстообразование предполагает знание основных характеристик и видов текста, правил их построения, в первую очередь, речь идет о принципах целостности и связности текста. Эти основные признаки текста отражают его содержательную и структурную сущность. Различают локальную и глобальную связность текста. При

первом типе связность высказываний и межфразовых единств строится по линейному типу или последовательно и обусловлена синтаксическими связями. При втором типе - глобальной связности, цельность и внутренняя целостность текста обеспечивается через ключевые слова, тематически и концептуально объединяющие текст в целом или его отдельные фрагменты. Целостность текста выражается в глобальной связи его компонентов на уровне содержания при помощи ключевых слов, синонимов или их заместителей. Таким образом, текст состоит только при наличии структурной связности и содержательной цельности. При отсутствии одного из признаков нельзя говорить о целесообразно построенном тексте [3, с. 28].

Тем не менее, наблюдаются существенные различия в структурной организации отдельных предложений и в правилах организации целых текстов, построенных на принципе внутритекстовых связей.

Известный исследователь внутритекстовых связей К. Кожевникова выделяет в тексте два вида связности:

1. Связность радиального типа или связность по соотнесенности при которой отдельные части текста связаны «пучкообразно» с темой всего текста или только с коммуникативной целью всего целого, а не последовательно между собой.

2. Связность линейного типа при которой отдельные части текста (высказывания) связаны непосредственно друг с другом, зависят друг от друга или взаимоосмысляются. Роль отдельных частей в общей коммуникативной заданности текста становится ясной только в ходе развертывания текста. [4, с. 59]

О.Л. Каменской приводит следующую классификацию внутритекстовых связей: связность базируется на механизмах коммуникативных связей, используемых самими коммуникантами процессе общения. [5, с.62]. Исходя из этого принципа внутритекстовые связи можно разделить на два типа:

1. Эксплицитные или явно выраженные связи: рекуррентные, координатные и инцидентные.

2. Имплицитные или подразумеваемые связи: эллиптические (с пропущенным элементом), тезаурусные (восстанавливаемые из тезауруса реципиента) и транзитивные (построенные на последовательном замыкании реципиентом смысловых ассоциаций смежных отрезков текста).

Мы полагаем, что важнее всего проанализировать эксплицитные внутритекстовые связи, так как именно на них необходимо обратить особое внимание учащихся ПВО время подготовки к успешной сдаче экзаменов ГИА по иностранным языкам.

Эксплицитные связи с явно выраженным коннектором, состоят из совокупности элементов, связывающих компоненты предложения, и поэтому они легко устанавливаются и распознаются коммуникантами. Среди эксплицитных связей мы хотели бы более подробно рассмотреть следующие виды внутритекстовой связности:

1) рекуррентные связи, в основе которых лежит принцип однокоренных повторов, чаще всего по-

вторя одного и того же слова в одном и том же значении.

2) координатные связи, при которых используется однокомпонентный коннектор или специализированное слово, словосочетание или предложение, включенное в текст и непосредственно указывающее на местоположение в данном тексте того или иного фрагмента.

3) инцидентные связи устанавливаются с помощью одно- или многокомпонентного коннектора, компоненты которого различны по своему лексическому составу. Инцидентные связи более разнородны, чем рекуррентные и реализуются в тексте с помощью специфических коннекторов – юнктивов и проформ (заместителей).

Для нашей работы наиболее актуальны юнктивы – канонические средства для обозначения отношений связи. Именно их правильное использование оценивается экспертами по критерию К 2 – организация текста. В тексте юнктивы как правило выступают в качестве однокомпонентного коннектора, и осуществляют «зацепление» двух предложений. Традиционно различают такие виды юнкции, как:

1. Конъюнкция – это отношение аддитивности событий (*et / and/ und – и, en outre / moreover / außerdem, darüber hinaus – кроме того, сверх того*).

2. Дизъюнкция – то есть выбор одного из событий, объектов (*ou / or/ oder – или, ou...ou / either...or / entweder ...oder – либо ... либо*).

3. Контраюнкция предполагает противопоставление двух существующих событий (*mais / but / aber – но, néanmoins / nevertheless / trotzdem, dennoch – тем не менее, par contre / on the contrary / im Gegensatz zu – напротив*).

4. Субординация – это постановка одного явления в зависимость от другого (*parce que / because / denn, weil, da – так как, quand / while – тогда, tandis que / as / während – в то время как*).

Проанализировав многочисленные исследования таких лингвистов как Лукин В.А., Воборжил Л., Каменская О.Л. мы остановились на следующей классификации средств связности текста:

1. Лексические средства, занимающие центральное место среди средств связи (повтор, синонимы, антонимы, однокоренные слова). Повторяющийся компонент скрепляет предикативные части, подчеркивая семантическую цельность всей конструкции.

2. Синтаксические, к которым относятся все случаи порядка следования частей, неполнот, параллелизм структуры элементов, союзы.

3. Дейктические слова, относящиеся к средствам синтаксического и коммуникативного дейксиса (местоимения, частицы и модальные слова).

4. Формальные и графические средства связи, включающие в себя расположение текста на странице, его членение на составные части - абзацы, их относительная завершенность по содержанию и относительная взаимосвязанность благодаря графическим и лексическим средствам.

5. Стилистические, подразумевающие единообразное оформление начала и конца текста и схожие стилистические фигуры.

Все вышеизложенное свидетельствует о сложной природе связной речи и указывает на важность формирования умений и навыков правильной организации текста, в первую очередь, у будущих учителей иностранного языка. Одним из вариантов работы над текстообразованием может выступить приведенный ниже комплекс упражнений, направленный на развитие умения деления текста на части/абзацы и на корректное использование лексических, синтаксических и дейктических средств. Задания учитывают, в первую очередь, требования к ЕГЭ (письмо-рассуждение), тем менее могут быть эффективны и применительно к другому контексту. Упражнения приведены на материале трех иностранных языков, наиболее популярных в российских школах: английский, немецкий и французский (табл. 1).

Таблица 1

1. Формальные средства связи: деление на абзацы		
Упр 1. Расположите абзацы текста в логической последовательности		
Gedruckte Bücher sind out	La bicyclette rouge	E-Mail
A. Natürlich können viele dieser Meinung nicht zustimmen, weil ein echtes Buch besondere Gefühle hervorruft. Man kann das Lieblingsbuch immer wieder vom Regal nehmen und gemütlich im Sessel lesen. Und beim dem Lieblingsbuch kann die Batterie nicht leer sein, was uns unabhängig von der Energiequelle macht: man kann das gewöhnliche Buch im Bus oder am Strand genießen.	A. Mais, dans l'après-midi, il pense tout à coup à sa bicyclette et prend vite le bus pour aller la chercher. La bicyclette est encore là dans la rue. Monsieur Dormy a beaucoup de chance! B. Tous les matins, il prend sa bicyclette pour aller au marché. Il aime beaucoup ces petites promenades à vélo; il s'arrête et il bavarde avec des amis et des marchands. Les enfants et les petits-enfants de Monsieur Dormy n'aiment pas du tout ces promenades. Ils trouvent qu' il est beaucoup trop vieux pour faire encore du vélo. Monsieur Dormy promet alors de toujours prendre l'autobus pour aller en ville. C. Monsieur Dormy a 84 ans, mais il fait encore du vélo. Il a une bicyclette rouge, le cadeau de sa femme. D. Un jour, en octobre, il fait si beau et si chaud que Monsieur Dormy oublie sa promesse. Il prend son vélo et va à la ville. Il fait son marché et bavarde comme d'habitude avec ses amis et les marchands. Mais il est très distrait: il oublie sa bicyclette dans la rue et prend l'autobus pour rentrer. E. Il est très heureux et il entre dans l'église sur la place pour remercier le bon Dieu: "Merci, mon Dieu. J'aime beaucoup ma bicyclette. C'est le cadeau de ma femme." Et il sort de l'église pour prendre sa bicyclette rouge. Mais elle n'est plus là. [7, c. 5]	A. E-mail addresses can be complicated so write them down carefully. Then you will have the address at the top of their message and you can just press „reply“ B. E-mail is electronic mail, a method of sending messages via a computer to other users. It's a wonderful new way of communicating. E-Mail is cheaper than normal mail and even if you send your message abroad it only costs the same as a local telephone call. This is because your message goes to computer called a mail server and then it is transferred across the Net via other mail servers to its destination. C. E-Mail is also much quicker and can arrive at most destinations in a minute. In fact, ordinary mail is so slow by comparison that Net users call it 'snail mail'. D. Then there is the domain name which gives information about the computer, the type of organisation and its location. So a complete e-mail address might look something like this: paul@home.com. E. With e-mail you also have to know someone's address and everyone on the Net has their own personal e-mail address. An e-mail address has two main sections: the user's name and the domain name. The user's name is usually the name or nickname of the person using e-mail. This is followed by the symbol

D. Trotz vieler Argumente der Anhänger der Papierbücher bin ich mit ihnen nicht einverstanden. Fast alles im modernen Leben ist mit dem elektrischen Strom verbunden und an vielen öffentlichen Orten kann man ein Gerät aufladen. Noch ein Argument für niedrige Popularität der gedruckten Bücher ist das, dass viele Leute für sie wenig Platz zu Hause haben.	1	2	3	4	5	@ which means, at' [6, c. 115]	
E. Heutzutage sind moderne Medien aus unserem Leben nicht mehr wegzudenken. Viele von uns ersetzen gedruckte Bücher durch elektronische und glauben, dass es unvermeidbar ist. Trotzdem gibt es auch genug Leute, die sicher sind, dass die gewöhnlichen Bücher immer Fans haben werden. (text Галиевой Г.Р.)	C						
	1	2	3	4	5		
	B						
	1	2	3	4	5		
	E						
Упр 2. Соотнесите абзацы в соответствии с пунктами плана текста (сочинения), см. текст из упр. 1							
Plan 1. Einleitung 2. Eigene Meinung und Argumente 3. Gegenmeinung mit 2 Argumenten 4. Warum bin ich nicht mit der Gegenmeinung nicht einverstanden und Argumente 5. Schlussfolgerung	Plan 1. La bicyclette de Monsieur Dormy. 2. Les habitudes de Monsieur Dormy 3. Un jour d'octobre. 4. Monsieur Dormy a beaucoup de chance! 5. La morale.	Plan 1. New way of communicating. 2. Quick mail. 3. Two section of the e-mail address. 4. Domain name. 5. Place of e-mail address.	1	2	3	4	5
	C						
	1	2	3	4	5		
	E						
2. Лексические средства связности: повтор, синонимы							
Упр 3. Выпишите из текста (см. текст к упр. 1) все обозначения следующих понятий							
Finden Sie im Text Bezeichnungen für gedruckte Bücher: die gewöhnlichen Bücher, Bücher aus Papier; E-Books: elektronische Varianten, elektronische Bücher, Lesegeräte Anhänger der Papierbücher: viele, man, uns Gegner der Papierbücher: die erste Gruppe	Trouvez dans le texte et donnez toutes les significations des mots suivants: - le transport: l'autobus, le bus, le vélo, la bicyclette; - la routine: tous les matins, comme d'habitude, il fait encore du vélo, il promet de toujours prendre l'autobus.	Give all the notions to the following words that mean the same: - mail: e-mail, electronic mail, 'snail mail', way of communicating, message; - destination: nickname, address, user's name, location, domain name					
Упр 4. Составьте синонимичный ряд к слову/ понятию							
gedruckte Bücher/ gewöhnliche Bücher/ echte Bücher/ Papierbücher Jugendliche/ Teenager/ junge Leute	cathédrale: tableau, une toile, la Cathédrale de Chartres, une peinture, un paysage argent: le prix, deux mille francs, cette somme, la fortune, les dettes.	clothes: male clothes, female clothes, textile, sportswear, swimwear, electronic textile, intelligent garment - people: human, men, women, designer, athlete, researcher.					
3. Грамматические средства связности: союзы							
Упр 5. Выделите в тексте (см. текст к упр. 1) коннекторы и определите их функцию в тексте (конъюнкция, дизъюнкция, контраюнкция, субординация)							
Например: 1. Конъюнкция: außerdem, darüber hinaus, noch, und 2. Дизъюнкция: oder 3. Контраюнкция: trotzdem, trotz	Например: 1. Конъюнкция: et 2. Дизъюнкция: ou, en outre 3. Контраюнкция: mais, néanmoins, par contre 4. Субординация:	Например: 1. Конъюнкция: and, so 2. Дизъюнкция: or, moreover 3. Контраюнкция: but, nevertheless, on the contrary					

4. Субординация: <i>weil</i>	<i>parce que, quand, tandis que</i>	4. Субординация: <i>because, then</i>
Упр 6. Выразите причинно-следственные связи синонимично, например, так как/потому что – поэтому		
Es ist für sie bequem, weil man nicht so viele schwere Bücher tragen muss. = Man muss nicht so viele schwere Bücher tragen, deshalb ist es bequem.	Comme elle voulait aller au cinéma avec son ami, elle n'a rien dit à ses parents pour éviter des explications et des mensonges. = Elle n'a rien dit à ses parents pour éviter des explications et des mensonges et aller au cinéma avec son ami.	She feels unhappy and she looks very depressed as she heard that her parents are going to divorce. = By reason of her parents' divorce, she is very unhappy and she looks very depressed.
Упр 7. Выразите противительные связи (контраюнкцию) синонимично, например: хотя – несмотря на это		
Viele von uns ersetzen gedruckte Bücher durch elektronische und glauben, dass es unvermeidbar ist. Trotzdem gibt es auch genug Leute, die sicher sind, dass die gewöhnlichen Bücher immer Fans haben werden. = Obwohl viele von uns gedruckte Bücher durch elektronische ersetzen und glauben, dass es unvermeidbar ist, gibt es auch genug Leute, die sicher sind, dass die gewöhnlichen Bücher immer Fans haben werden.	Christian Ménétrier l'admirait, allait le voir dans chacun de ses rôles, mais ne fût probablement jamais entré en contact direct avec lui, car tous deux étaient timides, si Claire Ménétrier ne s'en était mêlée. Claire partageait l'enthousiasme de son mari pour le jeu de Léon Laurent; elle souhaitait que Christian fit du théâtre; elle pensait, avec raison, que seul un acteur vraiment cultivé serait capable de l'y décider. [8, c. 6].	Women can be trained to do jobs that men traditionally do, and men can become more domesticated. But as the recent research says, gender differences exist because men's and women's brain work completely differently. Women have much wider peripheral vision than men which explains why a woman always seems to find what a man just cannot see. Although some jobs today are still dominated by one of the sex, it is not because men and women are attracted to different jobs. [6, c. 16-17].
Упр 8. Приведите контраргумент на аргумент при помощи противительной связи		
Bei den elektronischen E-Books ist die Batterie schnell leer. Aber sie kann man an jedem öffentlichen Ort aufladen.	Elle fait des bêtises et s'amuse comme d'habitude avec ses copines. Mais elle est très distraite: elle oublie qu'elle a promis de rentrer tôt chez elle.	Actually all students should realize that they are to study more to become professionals and to succeed in the nearest future. But realistically, until they change their way of thinking, nothing will change.
Упр 9. Приведите обоснование аргумента при помощи причинно-следственных связей		
Viele bevorzugen E-Books, denn sie ersetzen viele schwere Papierbücher.	Je n'ai jamais mangé la glace en hiver. Et pour quoi? Parce que j'avais peur de tomber tout desuite malade, d'avoir de la fièvre et de rester au lit pendant une semaine.	My little sister believes in Santa Clause and looks forward to meet him once. This is why every year she tries not to fall asleep at night on the New Years Eve.
Упр 10. Назовите два обоснования аргумента при помощи аддитивных коннекторов		
Gedruckte Bücher sind schwer. Außerdem können sie die Menschen nicht lesen, die gegen Staub allergisch sind.	C'était un vrai malheur pour moi car mon ami ne voulait ni me voir, ni me téléphoner après ma mauvaise blague qui lui avait fait de la peine.	Celebrities have a code of behaviour for everything they do in public. Here are just some of their tricks: don't be comprehensible, pretend to be odd and try to do everything to make people think that you are the best.
4. Дейктические средства связности		
Упр 11. Соедините предложения при помощи дейктических средств связности (указательные местоимения/местоименные наречия/ словасвязки)		
Demonstrativpronomen: Es gibt viele Leser. Sie bevorzugen E-Books. = Es gibt solche Leser, die E-Books bevorzugen. Pronominaladverbien: Gedruckte Bücher sind out. Für diese Tatsache sprechen die Statistiken. = Gedruckte Bücher sind out. Dafür sprechen die Statistiken.	J'ai eu des vacances d'été inoubliables. C'était un voyage organisé et j'ai découvert beaucoup de jolies villes et de beaux villages. En ce temps-là , la Côte d'Azur est formidable: il fait chaud et la Méditerranée est caressante.	The chances to enter this university were miniscule as it was a prestigious and respected educational establishment. Such universities may settle their own rules, arrange additional exams because they attract talented young adults who will become the best of the best in the nearest future.

Таким образом, предлагаемый комплекс упражнений учитывает многоаспектность и сложность организации связного текста и направлен как на комплексную отработку принципов текстообразования, так и на тренировку употребления определенных средств связности. Подобные упражнения способствуют повышению языкового уровня студентов – будущих учителей иностранного языка. Кроме того, самостоятельное выполнение ими данных заданий, анализ и коррекция позволяющая понять трудности формирования навыков связной речи «изнутри». Тем самым происходит осмысление содержания деятельности учителя для снятия этих трудностей, поиск соответствующих методических форм и приемов. Это является актуальным не только в рамках требований ГИА к текстовым продуктам школьников, но и в целом применительно к формируемой иноязычной дискурсивной компетенции обучающихся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования от 17 мая 2012 г., приказ N 413, – 37 с.
2. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года. – 35 с. Режим доступа: https://4ege.ru/materials_podgotovka/56962-metodicheskie-rekomendacii-ot-fipi-dlya-uchiteley.html Дата обращения: 10.02.19
3. Белоусов М.Г. Стилистика и литературное редактирование: тексты лекций. – М.: МГТУ ГА, 2015. – 48 с.
4. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом //Синтаксис текста: Сб. статей / АН СССР, Ин-т русского языка; отв. ред. Г. А. Золотова. – М.: Наука, 1979. – С. 49 – 67.
5. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. – М.: Высш.шк., 1990. – 152 с.
6. Фоменко Е.А. Английский язык. ЕГЭ-2016. Тренинг: все типы заданий. – Ростов-на –Дону: Легион, 2015. – 256 с.
7. Арутюнова Ж.М., Горбачева Е.Ю. Читайте, говорите, пишите! Учебное пособие по французскому языку для развития навыков чтения, устной речи и письма. – М.: Тезаурус, 2000. – 126 с.
8. Хадарцева Л.А., Моруа А. Новеллы. – М.: Престо, 2008. – 136 с.
9. Лукин В.А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа: Учеб. Для филол. Спец. Вузов. – М.: Издательство “Ось - 89”, 1999. – 192 с.
10. Воборжил Л. Лексические и другие средства когезии текста: на материале русского договора. Электронный ресурс. / Л. Воборжил. 1998.-10с. <http://www.msistika.upol.cz/publikace/voborilkohezekoherence.pdf>.

Means of cohesion in the written part of State Final Assessment of foreign languages: linguistic and methodological approaches

Fatkulova D.R., Galieva G.R.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

In the present article we consider the main features of text as integrity and coherence. We also analyse typical mistakes such as omission of means of logical connection, committed by secondary school students in written tasks of State Final Certification exams, we propose methodological recommendations and set of exercises to provide successful preparation of future teachers of English to train school children for foreign languages final examinations.

Keywords: cohesion, means of textual integrity, State Final Certification, exercises, exam preparation.

References

1. Federal state educational standard of secondary general education of May 17, 2012, order N 413, - 37 p.
2. Methodological recommendations for teachers, prepared on the basis of the analysis of typical errors of participants in the exam in 2018. - 35 p. Access mode: https://4ege.ru/materials_podgotovka/56962-metodicheskie-rekomendacii-ot-fipi-dlya-uchiteley.html Date of access: 02.10.19
3. Belousov M.G. Stylistics and literary editing: lecture texts. - M.: MSTU GA, 2015. -- 48 p.
4. Kozhevnikova K. On the aspects of connectivity in the text as a whole // Text syntax: Sat. articles / USSR Academy of Sciences, Institute of the Russian language; open ed. G.A. Zolotova. - M.: Nauka, 1979.- S. 49 - 67.
5. Kamenskaya O. L. Text and communication. - M.: Higher school, 1990. -- 152 p.
6. Fomenko E.A. English language. Unified State Examination-2016. Training: all types of tasks. - Rostov-on-Don: Legion, 2015. -- 256 p.
7. Arutyunova Zh.M., Gorbacheva E.Yu. Read, speak, write! French language study guide for developing reading, speaking and writing skills. - M.: Thesaurus, 2000. -- 126 p.
8. Khadartseva L.A., Morua A. Novels. - M.: Presto, 2008. -- 136 p.
9. Lukin V.A. Artistic text. Fundamentals of linguistic theory and elements of analysis: Textbook. For filol. Specialist. Universities. - M.: Publishing house "Axis - 89", 1999. - 192 p.
10. Voborzhil L. Lexical and other means of text cohesion: on the material of the Russian treaty. Electronic resource. / L. Voborzhil. 1998.-10s. <http://www.msistika.upol.cz/publikace/voborilkohezekoherence.pdf>.

Специфические черты инновационной модели обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе

Щербакова Ольга Маратовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка №1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов, pink_poodle@mail.ru

Новоселова Наталья Викторовна

старший преподаватель кафедры русского языка №1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов, patino69@yandex.ru

В статье проводится анализ национально-ориентированных учебников по русскому языку как иностранному, которые широко используются на начальном этапе обучения. Их ведущим принципом является коммуникативная направленность обучения. Описывается структура учебников, основные принципы их построения, организация представления конкретного языкового и речевого материала в англоязычной аудитории на начальной стадии обучения русскому языку как иностранному. В статье также представлена инновационная авторская модель обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе и ее специфические особенности. Представленная модель была апробирована в течение нескольких лет в группах англоговорящих иностранных студентов. Результаты апробирования показали положительную динамику.

Представленная модель реализуется в национально-ориентированном учебнике "Russian made easy. Русский язык без преград" для англоговорящих студентов начального этапа обучения русскому языку как иностранному. При отборе и организации учебного материала учитывались принципы, отражающие закономерности коммуникативного обучения речевой деятельности, а именно: речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности и новизны. В учебнике применяются интенсивные технологии, предлагается методическая система, позволяющая повысить эффективность работы по формированию языковой и коммуникативной компетентностей иностранных студентов.

Ключевые слова: национально-ориентированный учебник, коммуникативность, инновации, принципы обучения, содержание обучения, русский язык как иностранный

Несмотря на то, что рынок технических средств обучения с каждым годом расширяется, учебник остается основным инструментом в преподавании русского языка иностранным студентам. Он представляет собой цельную методическую систему, воплощенную в конкретном материале, ставящую конкретную для данного этапа и данного состава учащихся цель и определённым образом организующую весь учебный процесс [1].

В настоящее время на рынке книжной продукции представлено большое количество типовых учебников по русскому языку как иностранному (РКИ) [2]. Это учебные комплексы для студентов, изучающих русский язык в России и у себя на родине; учебники предназначенные студентам гуманитарного и технического профилей; национально-ориентированные учебники; пособия по развитию речи, чтению, аудированию и письму и многие другие. Как бы ни широк был круг интересов учащихся, все они осваивают русский язык как средство общения, и формирование коммуникативной компетенции является главной целью обучения русскому языку.

В современной методике до сих пор актуальной остается проблема поиска и выбора наиболее эффективных методов преподавания иностранных языков. Положительные результаты учебной деятельности достигаются благодаря применению национально-ориентированной методики, преимуществом которой является усвоение максимального объёма материала в минимальные временные сроки. Особенность данного метода заключается в отборе и организации учебного материала с опорой на родной язык учащихся. «Это главная методическая установка, на основе которой реализуются принципы сознательности, системности, функциональности, коммуникативной направленности, определяются адекватные формы и приемы обучения» [3, с. 70-71].

Вопросом применения родного языка в процессе обучения занимались такие ученые как Вагнер В.Н., Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., Гак В. Г. и др. За последнее время написаны национально-ориентированные учебники для Вьетнама, Китая, Индии, Монголии, Кубы, Кореи и др. [4,5].

Определяя статус учебника и исходя из того, что авторы понимают под владением языком, и то,

какими способами они выводят учащихся на заявленный целевой уровень. Арутюнов А. Р. выделяет два типа учебников: предкоммуникативные, ориентированные на формирование лингвистической и речевой компетенций вне связи с общением, и коммуникативные, направленные на развитие умений осуществлять речевое общение в реальных жизненных ситуациях [2, с.37]. Однако, несмотря на то, что формирование коммуникативной компетенции многими авторами учебников рассматривается в качестве ведущей в процессе обучения, на практике часто достигнутые результаты не соответствуют поставленным целям. «Традиционный и заслуженный авторитет учебника породил иллюзию, что методика его создания, анализа и оценки, внедрения и использования (т.е. теория учебника) давно и полно изложена в специальных разделах курсов методик, указаниях и рекомендациях для авторов. Такие представления не соответствуют реальному положению дел» [2, с.2].

В последнее время в условиях сокращения количества учебных часов и увеличения студентов в группе актуальность приобретает разработка эффективных технологий обучения русскому языку как иностранному. Особого внимания заслуживает период обучения «с нуля», так как он является языковым фундаментом, на котором будет строиться дальнейшее обучение. На этом этапе важно оптимизировать процесс обучения, обеспечить быстрое формирование речевых умений, вывести учащихся на такой уровень владения языком, который позволил бы воспользоваться им как средством общения.

Важнейшим средством оптимизации учебного процесса является учет традиционных и новаторских тенденций. Без анализа накопленного опыта, представленного в учебниках, невозможно методическое оснащение учебного процесса. Поиски оптимальных языковых и речевых средств, обеспечивающих коммуникацию, ведутся до сих пор. Каждый автор учебника предлагает своё решение данной проблемы.

Рассмотрим существующие *национально-ориентированные учебники элементарного уровня, основные принципы их построения и способы предъявления в них языкового и речевого материала*.

В практике преподавания русского языка как иностранного используются различные виды национально-ориентированных учебников:

- типовые учебники, созданные для учащихся, которые изучает русский язык в языковой [6, 7, 8, 9, 10] и во внеязыковой среде [11];
- учебники, предназначенные для иностранных туристов и путешественников [12];
- учебники, специально созданные для учащихся из смешанных биэтнических семей [13].

В ряде *типовых учебников* национальная ориентация сводится к переводу вступительных комментариев и заданий на родной язык учащегося. По мере прохождения учебного материала формулировки на английском языке даются только там, где предлагаются новые виды работы [6, 10,

7]. В других учебниках родной язык учащихся используется наиболее активно: при сопоставлении фонетических систем родного и изучаемого языков; для лингвистического комментария при ведении новой грамматической темы, для семантизации новой лексики. На язык носителя переведены также задания и диалоги [8]. Преимуществом учебников второй группы является возможность их использования вне языковой среды, создает условия для самообучения.

Изучение русского языка предполагает усвоение фонетической, морфологической и синтаксической систем русского языка. Первое знакомство с языком начинается с водно-фонетического курса, цель которого заключается в том, чтобы научить произношению звуков, чтению слов, интонации. В структуру курса включен языковой минимум, необходимый для реализации первичных речевых умений.

Изучение любого языка начинается с алфавита. В национально-ориентированных учебниках на первом занятии студентам предлагается печатный и письменный алфавит. Обучение произношению звуков строится на основе сопоставительного способа, с опорой на их ассоциативные связи со звуками родного языка. Например, в английском языке имеется звук, близкий к русскому [с] в слове *same* или русский звук [б] соответствует английскому в слове *back*.

Такой подход дает возможность преподавателю не тратить время на объяснение, что звук и буква не одно и то же, так как учащиеся уже получили эту информацию на уроках родного языка, а сосредоточить свое внимание на артикуляционной базе изучаемого языка.

В учебниках Каравановой Н.В. «Говорите правильно» и Мозеловой И. «Русский сувенир» водно-фонетический курс включен в структуру основного курса. Навыки произношения отрабатываются на занятиях имитативно под контролем преподавателя и закрепляются благодаря прослушиванию аудиозаписи слов и диалогов [8,7].

Работа по учебникам Эсмантовой Т. «Русский язык: 5 элементов», Овсиенко Ю.Г. «Русский язык для начинающих» и Хаврониной С.А., Харламовой Л.А. «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» предполагает предварительное знакомство учащихся с фонетической системой русского языка [9,6,10].

Учебно-методический комплекс «Русский язык: 5 элементов» предполагает интенсивное обучение русскому языку. В водно-фонетическом курсе слухопроизносительные навыки формируются с привлечением интернациональных слов. Основной акцент делается на слуховое восприятие речи, ее имитацию без объяснения особенностей артикуляции [9]. Так, например, тренировка согласных сопровождается словами: С = [S] *символ, сигнал, старт...*; Н = [N] *канал, нота, витамин...*

В рамках водно-фонетического курса учащиеся знакомятся не только с лексикой изучаемого языка, но и изучают грамматическую форму слова, учатся определять местоположение слова в пред-

ложении. На базе простых синтаксических конструкций усваивают интонационные особенности русской речи (*-Это кафе? – Нет, это не кафе. – А что это? – Это бар*).

Отличительной чертой учебников Овсиенко Ю.Г. и Хаврониной С.А. является презентация материала, рассчитанная на традиционный вариант обучения при ежедневных занятиях 4 - 5 раз в неделю [6,10].

Так, например, в учебнике «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» на обучение фонетике русского языка отводится 5 уроков. При объяснении и тренировке новых звуков используется аналитико-имитативный подход, предполагающий теоретические объяснения с демонстрацией звукового образца, иллюстрацией которого становится новая для студентов лексика (например, при объяснении правил оглушения согласных звуков: *шаг, сад, нож, прав...*). Базовые речевые модели также наполнены незнакомой лексикой, введено спряжение глаголов *знать* и *думать* в настоящем времени, а также притяжательные местоимения.

Подводя итог, можно сказать, что одной из важнейших задач на начальном этапе в рамках сокращения учебных часов для развития познавательного процесса и формирования коммуникативной компетенции на наш взгляд необходимо:

1) обучать произношению звуков и слов с объяснением правил фонетической системы русского языка во избежание отрицательного влияния некачественной устной речи на процесс коммуникации;

2) минимизировать лексику в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации, т.е. отбирать наиболее узнаваемые, легко воспроизводимые слова, что способствует более качественному лексическому оформлению высказывания;

3) группировать лексику по темам, актуальным для иностранного контингента учащихся, что позволит им правильно выбрать подходящее для конкретной ситуации слово;

4) изучать новую лексику с опорой на текст.

Основной курс учебников нацелен на формирование коммуникативно-речевых умений учащихся. Каждый автор предлагает свою последовательность отбора и организации учебного материала.

В учебнике «Говорите правильно» обучение построено исключительно на диалогах живой разговорной речи с переводом на английский язык, охватывающих самые необходимые ситуации общения: знакомство, разговор по телефону, приглашение в гости и т. п. Применение данного учебника в педагогической практике возможно в качестве корректировочного курса с целью расширения и систематизации уже имеющихся у студентов базовых знаний по русскому языку. Отличительной особенностью учебника является наличие культурологического комментария, позволяющего учащимся познакомиться с русским этикетом и традициями [8].

В учебнике «Русский язык: 5 элементов» на первом уроке к изучению предлагаются модели

речевого этикета (*здравствуйте, очень приятно, до свидания, пока*); вопросы *кто это? что это?*; личные местоимения [9]. Лексика урока объединена в тематические группы: «Семья» (*родители, дети, муж, жена ...*), «Люди» (*женщина, мужчина, парень...*), «Профессия» (*журналист/ка, пенсионер/ка, дизайнер...*). Закрепление лексического материала происходит в упражнениях (*Сын – это девочка. – Это неправда, потому что сын – это мальчик...*) и диалогах (*- Кто это? Это женщина? – Нет. Это мужчина.*). Словарная работа в основном направлена на расширение запаса слов, их многократное повторение и запоминание.

Учебник «Русский сувенир» отличается от привычных учебников РКИ богатым иллюстративным материалом, благодаря которому вносится новизна в содержание предмета, развивается интерес к учебному процессу [7]. Основной акцент автор учебника делает на решении коммуникативных задач за счет сокращения грамматики до минимума.

На первом занятии автор предлагает к изучению стереотипы общения, выводящие в короткий диалог с использованием личных местоимений *я* и *вы* (*-Здравствуйте, я Моника. – Очень приятно! Я Алекс / - Вы Эмма? – Да, я Эмма.*); типовые конструкции с указанием на лицо (*Кто это? – Это Джеки Чан*), профессию/статус человека (*-Кто это? – Это доктор / - Она доктор? – Нет, она не доктор. Она актриса*) с вопросом *При этом отсутствует простой вопрос Кто он / она?* и вводится более сложные: *Кто вы по профессии?*; числительные от 1 до 9 (*-Сколько пять плюс два? – Пять плюс два - это семь.*) и притяжательные местоимения *мой* и *ваш* (*- Можно ваш номер? – Да, мой номер 38274635*).

Учебный материал урока обобщен в заключительном диалоге. В результате, учащиеся могут поздороваться, спросить и назвать свое имя, сообщить о своей профессии, попросить и продиктовать свой номер.

В учебнике «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» представленные значимые речевые образцы объединены в параграфы и наиболее ориентированы на развитие коммуникативной компетенции: как назвать человека, указать на предмет (*Это студент и преподаватель / Это письмо, а это конверт...*); как обратиться к собеседнику и начать разговор (*Познакомьтесь, это Галина Алексеевна Смирнова...*); как назвать профессию, род занятий (*-Кто это? -Это врач, инженер...*); как спросить о местонахождении предмета или лица с использованием наречий (*-Скажите, пожалуйста, где находится парикмахерская? - Наверху, внизу...*) и т. д. Учебный материал сопровождается объяснением рода имен существительных, изучением количественных (до 1000) и порядковых числительных [10].

В новых условиях ограниченного контактного времени задачей преподавателя является создание такого минимума лексических и грамматических средств, который бы обеспечивал выполнение коммуникативных задач в продуктивных и ре-

цептивных видах речевой деятельности. Излишняя перегруженность учебного материала незнакомой лексикой и излишними на данном этапе сложными грамматическими конструкциями могут отрицательно сказаться на качестве его усвоения и привести к быстрой утомляемости и потере интереса студента.

Как показывает практика, в акте коммуникации обязательным является употребление глагола. Именно порядку изучения глаголов следует уделить особое внимание.

В рассматриваемых учебниках авторы, опираясь на традиционные методы обучения, предлагают начать с изучения глаголов *читать, делать, писать, спрашивать, отвечать, слушать, изучать, знать* (в настоящем времени). Такой подход возможен, когда на изучение русского языка отводится большое количество часов. При интенсивном обучении выбор данной группы глаголов ограничивает возможности преподавателя и вызывает определенные трудности у студентов, которые обусловлены следующими причинами. Во-первых, учащиеся за короткое время вынуждены усвоить большой объем информации, связанной с изучением спряжения глаголов (каждая глагольная форма воспринимается студентами как отдельное слово, требующее запоминания). Параллельно с продукцией глагольных форм учащиеся должны использовать значительное количество незнакомой лексики (*читать: учебник, письмо, упражнение, задание...*), включенной в упражнения с целью закрепления значения и употребления презентуемых глаголов. Во-вторых, отобранные глаголы не обладают достаточной коммуникативной значимостью и не позволяют преподавателю начать развернутую беседу со студентами. Так как данная лексическая группа ограничена временными рамками, преподавателю приходится задавать одни и те же вопросы: *Что вы делаете? что он/она делает? и т.д.* Кроме того, указанные глаголы требуют знания винительного падежа и в скором времени употребления совершенного вида. В результате, знакомство с новой лексикой начинается и заканчивается тренировкой глагольных форм и направлено не на развитие коммуникативных способностей учащихся, а на обеспечение языковой компетенции и умение воспроизводить учебный текст по теме «На уроке».

Автор учебника «Русский сувенир» старается отойти от традиционных методов обучения и на втором уроке вводит глаголы *играть (на пианино / в футбол), слушать (плеер), изучать (русский язык), работать, вставать, завтракать, обедать, ужинать, идти (в душ, в офис)* в настоящем времени [7].

Методическая организация материала предполагает изучение языка на слух при минимуме грамматики (как заявлено в предисловии учебника). Знакомство с разными моделями глаголов осуществляется под руководством преподавателя. Отсутствие глагола *делать* не дает возможность начать диалог со студентом, а позволяет выйти только в монолог по заявленной теме.

Из всего сказанного можно сделать следующий вывод: изучение русского языка не может базироваться только на владении речевыми клише. Необходимо знание и понимание грамматических особенностей языка. Именно синтез сознательно-практического и коммуникативного методов гарантирует успешное овладение русским языком. Отсутствие логических связей между элементами одного целого становится причиной трудностей в усвоении учебного материала, его запоминания и применения.

В данной статье хотелось бы отдельно коснуться темы изучения притяжательных местоимений. Следуя традиционной методике, авторы вводят данный грамматический материал на первых занятиях одновременно с изучением родовых окончаний существительных. Объяснение различий этой группы слов занимает много времени, что связано с уяснением правил изменения местоимений по роду, лицам и числам, с запоминанием первых исключений (*мой дядя, мой папа* и т. д.), а также незнакомой лексики, которая наполняет тренировочные упражнения. Поскольку притяжательные местоимения имеют такие же окончания, как и прилагательные, то последние также активно вводятся в учебный процесс. Тема изучения прилагательных требует объяснения различий между мягким и твердым вариантами склонений.

Интенсификация учебного процесса предполагает выделение самого главного того, что необходимо запомнить студенту и не требует от него больших энергетических затрат. Следует отметить, что в русском языке эта группа местоимений не является коммуникативно значимой. Если в английском языке всегда и при любой возможности указывается на принадлежность чего-либо к кому-либо (*I went to the theatre with my girlfriend*), то в русском языке подобная мысль обычно выражается без притяжательного местоимения: *Я ходил в театр с подружкой.*

При ускоренном обучении языку знакомство с этой темой следует начинать позже, когда учащийся уже обладает определенным запасом слов и не тратит свое время на их запоминание, а может сконцентрироваться на изучении новых грамматических форм и их употреблении в речи.

Что же касается изучения падежей, то большинство авторов придерживается принципа концентрической подачи учебного материала, обеспечивая многократное обращение к уже изученным грамматическим темам с последующим их углублением и расширением. Некоторые авторы предлагают начать изучение косвенных падежей с родительного в конструкциях, выражающих наличие/отсутствие кого-либо или чего-либо [10], другие – с винительного прямого объекта [9]. Но большинство методистов вводят сначала предложный падеж в локальном значении, потом винительный, дательный или творительный [7, 6].

На наш взгляд, порядок изучения косвенных падежей должен быть построен с учетом коммуникативных потребностей учащихся, частотностью употребления падежей в речи, простоты понимания их грамматической формы и значения.

Поиск решения рассматриваемых проблем привел к необходимости создания нового типа национально-ориентированного учебника, соответствующего как интересам учащихся, так и государственным стандартам по русскому языку как иностранному. На кафедре русского языка Медицинского института РУДН был создан учебник «Russian made easy. Русский язык без преград» [14]. В учебнике применяются интенсивные технологии, позволяющие в условиях жесткого лимита времени выработать коммуникативные умения у учащихся. При отборе и организации учебного материала учитывались принципы, отражающие закономерности коммуникативного обучения речевой деятельности, а именно: речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности и новизны. [15, с. 41].

Учебник состоит из собственно учебника, включающего 18 уроков, рабочую тетрадь, грамматические таблицы, поурочный и алфавитный словарь в конце книги. Формулировки к заданию и объяснение грамматического материала дается на английском языке. Занятия по учебнику проводятся в группе из 15 человек в течение одного семестра. Курс обучения рассчитан на 130 аудиторных часов (17 уроков, 11 часов в неделю).

На первом уроке студентам предлагается печатный и письменный алфавит. Обучение произношению звуков строится с учетом родного языка учащихся. При формировании произносительных навыков, используется аналитико-имитативный подход. Предъявление звука производится в словах иностранного происхождения, организованных по тематическому принципу: «Город» (*банк, метро...*), «Семья» (*папа, мама, брат...*), «Продукты» (*салат, суп...*) «Напитки» (*тоник, йогурт...*), «Транспорт» (*автобус, трамвай...*) и др. В дальнейшем эти слова активно используются в уроке при изучении грамматического материала и составлении диалога.

Главной целью обучения русскому языку – это овладение устной речью, которое следует начинать с первого урока. Выбор приоритетных лексических тем для первого урока был определен анализом ситуаций, включенных в актуальную практику коммуникации. Это темы «Ориентация в городе», «В супермаркете», «В кафе», «Моя семья». Некоторые лексические единицы даются в учебнике в виде речевых клише по принципу опережения без анализа грамматических форм (*Как вас/его/ее зовут? У вас есть ...; Скажите, пожалуйста, ...; Покажите, пожалуйста, ...; Дайте, пожалуйста..., Сколько стоит...*). Такие образцы, как показывает практика, не представляют трудностей для запоминания и коммуникативно значимы. После первого урока студенты могут использовать свои знания в кафе, магазине и на улице, а также рассказать по картинке о семье.

В дальнейшем порядок изучения лексических тем протекает поэтапно в единстве овладения лексико-грамматическим материалом и определяется логикой русского языка, а также коммуникативными задачами.

Практика обучения говорению показывает, что высоко частотными в речи являются глаголы. Порядок изучения определяется необходимостью их использования в акте коммуникации при выражении заданных речевых тем. Отходя от традиционных методов обучения, автор предлагает начать знакомство студентов с глагола *быть* (в прошедшем и будущем времени), который является наиболее коммуникативной и грамматически значимой лексической единицей. Использование этого глагола, позволяет преподавателю начать обсуждение тем: «Мой день» и «Моё расписание». На первых уроках студенты учатся утверждать, отрицать и спрашивать, оттачивают умение задавать простые вопросы (*где? когда? во сколько?*) Знание глагола *быть* также облегчает изучение системы глаголов будущего времени.

В дальнейшем получение сведений о временных формах глагола происходит одновременно, что позволяет систематизировать знания учащихся, а различные способы их изучения делают языковые единицы речевыми. Важно отметить, что объем вводимой глагольной лексики строго регламентирован (от 1 до 3 глаголов в уроке), что обусловлено возможностями учащихся, временем, затраченным на ее изучение, коммуникативными задачами и порядком изучения падежной системы.

Изучение косвенных падежей предлагается начать с предложного падежа в локальном значении (с глаголами: *быть, работать, находиться, родиться, отдыхать, играть, завтракать, обедать, учиться* и т. д.), времени действия (*в декабре...*), позже - объекта речи и мысли (*говорить, думать*). Предложный падеж характеризуется простотой формообразования и является наиболее востребованным (базовый вопрос *где?* - наиболее актуален на первых уроках для иностранного учащегося).

Параллельно с усвоением форм предложного падежа изучаются отдельные значения родительного падежа (для обозначения наличия предмета), дательного падежа (в определительном значении), винительного падежа (для обозначения времени - дни недели и выражения прямого объекта с существительными мужского и среднего рода), творительного падежа (сначала при обозначении профессии/статуса человека и со значением совместного действия, позже – с предлогами места). После того как студент усвоил полученную информацию, вводится винительный падеж (сначала со значением движения, потом – прямого объекта с глаголами *читать/прочитать, писать/написать, спрашивать/спросить...*).

По мнению автора, включение в урок дательного падежа в определительном значении дает возможности преподавателю:

- познакомить учащихся с грамматическими особенностями вопросительного местоимения *какой*, которое понадобятся в дальнейшем при введении прилагательных и расширить возможности беседы на темы «Мое расписание» и «Мой день» (*Какая у вас лекция/семинар сегодня? – Сегодня у меня лекция по химии/физике*);

• не перегружать урок новой грамматикой, т.к. существительные женского рода дательного падежа имеют такие же окончания, как и существительные предложного падежа.

Введение творительного падежа обеспечивает высокий уровень коммуникативности, т.к. позволяет преподавателю разнообразить традиционную систему однотипных диалогических единств (обмениваясь вопросами и ответами со студентами: *С кем вы обедали вчера? С кем вы были в театре?* и т. д.), а также расширить круг обсуждаемых тем: «Моя профессия», «Моя комната». Последняя тема, например, предполагает активизацию глаголов *лежать, висеть, стоять, сидеть* с предлогами *перед, за, над, под, рядом с, и между*.

Следует заметить, что формы творительного и винительного падежей изучаются параллельно. В речевые конструкции (тема «В кафе») включены глаголы *есть* и *пить* с существительными мужского и среднего рода, которые не вызывают у студентов затруднений, связанных с формобразованием (*Я ел мясо с рисом, пил чай с сахаром...*).

Такая подача материала позволяет преподавателю вести урок в форме непринужденной беседы на различные темы, помогает активизировать мыслительную деятельность учащихся, проверить усвоенные на уроке знания, систематизировать и закрепить вновь полученные. Диалог-беседа между преподавателем и студентом потом переходит к режиму «студент - студент». Заинтересованность говорящих в получении информации снимает эмоциональное напряжение, а неожиданный вопрос, как правило, вызывает неподготовленную дискуссию.

Рассмотрение грамматических тем проводится в единстве с лексическим материалом и обусловлено логикой коммуникации. Формирование полного охвата многообразия грамматических форм протекает пошагово через длительное изучение ее компонентов, что способствует лучшему восприятию и запоминанию грамматического материала, доводя его до автоматизма, обеспечивает возможность его комбинирования.

В структуру каждого урока включены тренировочные мини-диалоги, отражающие реальную действительность, обеспечивающие повторяемость грамматических единиц и направленные не только на развитие технической стороны речевой деятельности, но и на решение коммуникативных задач общения. Потом заученные образцы воспроизводятся в диалогической речи, ситуации которой максимально приближены к естественной коммуникации. Диалог переведен на английский язык и содержит наряду с новыми образцами уже изученный материал, обеспечивая таким образом его повторение.

На основе языкового материала, включенного в урок, формируются навыки монологической речи, умений передать содержание прочитанного или прослушанного небольшого текста.

Работа по закреплению полученных знаний и развитию навыков письменной речи проводится в рабочей тетради, структура которой совпадает с

учебником. Для оценки результатов обучения проводится итоговый контроль, оформленный в виде теста.

Резюмируя все вышесказанное, можно отметить, что предложенные автором способы организации и отбора ядра языка, способствуют оптимизации процесса обучения РКИ, обеспечивают эффективное развитие речевой деятельности, начиная с первого урока. При этом коммуникативные способности учащихся развиваются на основе знаний о фонетической, морфологической, синтаксической системе русского языка, что учит студентов понимать и осознанно употреблять речевые единицы в заданных ситуациях общения.

Практическая ценность данного комплекса заключается в том, что в нем обобщен и систематизирован накопленный многолетний опыт преподавания РКИ в РУДН (1987-2019 гг.). Результаты многолетней работы продемонстрировали эффективность предложенного метода, обеспечивающего формирование системных знаний о русском языке, имеющих коммуникативное значение.

Учебник может быть использован для оптимизации процесса обучения РКИ как в российских вузах в англоговорящих группах, так и вне России.

Литература

1. Пассов Е.И. «Учебный комплекс, его структура, характер и роль в обучении», Всесоюзное содействие «Система учебников и учебных пособий по практическому курсу иностранного языка в педагогических институтах», Баку. 1977, с.23-36.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. Русский Язык, Москва, 1990, 168с.
3. Вагнер В.Н. Национально-ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом, 1988. №1, с. 70-75.
4. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методика как наука. Ст. 2: Методическая проблематика двуязычья // Русский язык за рубежом. 1979. № 6. с. 67–73.
5. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским. М.: УРСС, 1988, 263с.
6. Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих. Russian for beginners. Русский язык. Курсы. 2013, 472с.
7. Мозелова И. Русский сувенир, Русский язык. Курсы, 2017, 168с.
8. Караванова Н.В. Говорите правильно. Survival Russian. A course in conversational Russian. М.: Русский язык. Курсы, 2006, 306с.
9. Эсмантова Т. Русский язык: 5 элементов. Санкт-Петербург, Златоуст, 2008, 319с.
10. Хавронина С.А., Харламова Л.А. Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих. М.: Русский язык Медиа, 2006, 566с.
11. Sophia Lubensky, Larry McLellan, Gerard L. Ervin Donald K. Jarvis. Начало / Nachalo. Mcgraw-Hill, 1996, 318р.
12. Акишина Т. Е. "Русский язык за 10 дней нововому" (для говорящих на английском языке). - М.: Русский язык. Курсы, 2007, 224с.

13. Кляйн-Никитенко И. Юблейс М. Хочу говорить по-русски: учебный комплекс для детей-билингвов. - М.: Русский язык. Курсы, 2014, 240с.

14. ЩербакOVA О.М. Russian made easy. Русский язык без преград. - М.: Флинта, 2019, 388с.

15. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991, 223с.

Specific features of the innovative model of teaching Russian as a foreign language at the initial stage

Shcherbakova O.M., Novoselova N.V.

Peoples' Friendship University of Russia

The article analyzes nationally-oriented textbooks on Russian as a foreign language, which are widely used at the initial stage of training. Their guiding principle is the communicative orientation of learning. The structure of textbooks, the basic principles of their construction, the organization of the presentation of specific language and speech material in an English-speaking audience at the initial stage of teaching Russian as a foreign language are described.

The article also presents an innovative author's model of teaching Russian as a foreign language at the initial stage and its specific features. The presented model was tested for several years in groups of English-speaking foreign students. Testing results showed a positive trend.

The presented model is implemented in the nationally-oriented textbook «Russian made easy. Russian language without barriers» for English-speaking students at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. When selecting and organizing the training material, principles were taken into account that reflect the patterns of communicative learning of speech activity, namely, speech-cognitive activity, individualization, functionality, situationality, and novelty. The textbook uses intensive

Keywords: textbook, innovations, communication, teaching principles, learning content, Russian as a foreign language

References

1. Passov E.I. "The educational complex, its structure, nature and role in training", All-Union meeting "System of textbooks and teaching aids on the practical course of a foreign language at pedagogical institutes", Baku. 1977, p. 23-36.
2. Arutyunov A.R. Theory and practice of creating a Russian language textbook for foreigners. Russian Language, Moscow, 1990, 168 pp.
3. Wagner V.N. Nationally-oriented methodology in action // Russian language abroad, 1988. No. 1, p. 70-75.
4. Kostomarov V. G., Mitrofanova O. D. Methods as a science. Art. 2: Methodological issues of bilingualism // Russian language abroad. 1979. No. 6. p. 67-73.
5. Huck V. G. Russian language in comparison with French. M.: URSS, 1988, 263s.
6. Ovsienko Yu.G. Russian language for beginners. Russian for beginners. Russian language. Courses. 2013, 472 p.
7. Mozelova I. Russian souvenir, Russian language. Courses, 2017, 168s.
8. Karavanova N.V. Speak correctly. Survival Russian. A course in conversational Russian. M.: Russian language. Courses, 2006, 306s.
9. Esmantova T. Russian language: 5 elements. St. Petersburg, Zlatoust, 2008, 319s.
10. Khavronina S.A., Kharlamova L.A. Russian language. Lexicogrammar course for beginners. M.: Russian language Media, 2006, 566 p.
11. Sophia Lubensky, Larry VcLellan, Gerard L. Ervin Donald K. Jarvis. Start / Nachalo. McGraw-Hill, 1996, 318p.
12. Akishina T. E. "Russian language in 10 days in a new way" (for English speakers). - M.: Russian language. Courses, 2007, 224s.
13. Klein-Nikitenko I. Yublays M. I want to speak Russian: a training complex for bilingual children. - M.: Russian language. Courses, 2014, 240 p.
14. Scherbakova O.M. Russian made easy. Russian language without barriers. - M.: Flint, 2019, 388s.
15. Passov E.I. A communicative method of teaching foreign language speaking. - M.: Education, 1991, 223 p.

Формирование камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире в контексте народной педагогики

Баймурзина Виля Искандаровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», hauben@rambler.ru

Маджуга Анатолий Геннадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», madzhuga.anatolij@inbox.ru

Салимова Роза Мирхатовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», r.m.salimova@strbsu.ru

Целью статьи является теоретический анализ понятия «камертонная культура человека» и концептуальные подходы к её пониманию, её взаимосвязь с народной педагогикой в аспекте эстетического воспитания в коэволюционно развивающемся мире.

Задачами исследования выступают уточнение дефиниции «камертонная культура человека» определение её взаимосвязи с народной педагогикой в аспекте эстетического воспитания детей. Было выдвинуто предположение о том, что выявленная взаимосвязь между ними способствует более эффективному формированию камертонной культуры человека. Методами исследования данной проблемы выступили теоретический анализ и обобщение философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. Достигнуты следующие результаты: дана новая интерпретация понятия «камертонная культура», представлена структура камертонной культуры, описана её взаимосвязь с народной педагогикой в аспекте эстетического воспитания детей.

Ключевые слова: культура, камертонная культура, компоненты камертонной культуры, структура, коэволюция, коэволюционный подход, человекомерность, народная педагогика, эстетическое воспитание.

Новая гуманистическая методология образования ставит во главе образовательного процесса человека, его духовное развитие, систему общечеловеческих ценностей и культурных ориентиров. Она решает важную задачу формирования культуры личности путем её приобщения к общей культуре. При этом, по мнению большинства учёных, структурным ядром культуры является «камертонная культура», она несет в себе идеальные, отраженные в значимых текстах, ценности и представления человека на уровне витального опыта (опыта жизни и жизненного опыта) [2; 5; 7; 8; 9; 11; 12; 13]. В этой связи, особую актуальность приобретает проблема формирования камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире в контексте народной педагогики.

И. М. Кыштымова считает, что камертонная культура – это строгая система мировоззренческих, религиозных представлений, этических правил, эстетических и нравственных ценностей, органичных национальной культуре, составляющих её идеальное ядро [4]. По мнению С. Л. Рубинштейна, «камертонная культура выполняет функцию «резервуара», в который человек на протяжении истории откладывает, сохраняя, всё лучшее» [9].

Для нашего исследования особый интерес представляют работы ученых XX века Т. Адорно, Ж. Бодрийяра, Н. Гартмана, Ф. Гваттари, Г. Зиммеля, Я. Мукаржовского, Б. Кроче, Р. Якобсона, в которых описаны различные взгляды на проблемы формирования камертонной культуры. Понимание взаимосвязи искусства и камертонной культуры актуализируется российскими учеными начала XX века В. Соловьевым, Н. Бердяевым, С. Франком, И. Ильиным, М. Гершензоном, В. Вейдле, Е. Н. Трубецким, П. Флоренским. В социокультурном и психологическом аспектах структуры камертонной культуры, значимы исследования Г. В. Иванченко, который рассматривает одну из важных составляющих камертонной культуры – эстетическое восприятие мира. Именно поэтому, для нас важным концептуальным положением является рассмотрение камертонной культуры через призму эстетического воспитания в народной педагогике. Оно является одним из направлений содержания воспитания. Её суть заключается в развитии у детей

эстетического восприятия окружающего мира и способностей создавать прекрасное, которое основывается на эмоциях, чувствах, природном, естественном стремлении человека к красоте. Эстетическое воспитание детей в народной педагогике понимается как передача подрастающим поколениям эстетического отношения к действительности через все виды его творческой художественной деятельности, привитие понятия о красоте и идеала красоты, которые охватывают все предметы и явления, включая саму природу и человеческое общество с высокими нравственными качествами, способного жить и творить по законам красоты. Таким образом, целью эстетического воспитания является формирование у детей отношения к своей жизнедеятельности, к объектам действительности с точки зрения прекрасного [1, с. 111]. Для конкретизации исследования мы обращаемся к башкирской народной педагогике, в которой нами выделены эстетика труда, эстетика быта, эстетика поведения.

Эстетика труда. В хозяйственной жизни башкирского народа важную роль играли скотоводство, земледелие, коневодство, охотничество, пчеловодство, архитектурная резьба, ткачество. Каким бы видом труда не занимался человек, он должен был получать удовольствие от выполненной работы. Поэтому постепенное формирование у детей эстетической радости было неотъемлемой частью любой трудовой деятельности. Ребенка ориентировали на качество выполняемой работы на основе требований к совершенству. То есть с раннего детства ребенку внушалась мысль о мастерстве. Высокое мастерство вызывает чувство гордости за человека, его талантом, способности к творчеству. По мнению башкирского народа, суть мастерства состоит не только в том, чтобы сделанная работа наилучшим образом отвечала своему назначению, но и её внешний вид радовал глаз. Такого человека башкиры называли «һөнәрсе», «ошта» (мастер). Это понятие конкретизировалось дополнениями. Например, мастер по пошиву одежды (кейем тегеу оштаһы). «Мастер» имеет и более образное выражение «человек с золотыми руками» (алтын куллы кеше). Дать почувствовать ребенку красоту того, что создается его трудом – важная задача эстетического воспитания башкир.

Эстетика быта. Эстетика быта – одна из древнейших форм эстетического освоения человеком действительности. Одежда, мебель, домашняя утварь, условия жизни, жилище – вот её область. Она смыкается с прикладным и декоративным искусством, развивающимися параллельно с другими видами искусства башкирского народа и имеет большое значение в формировании повседневных отношений между людьми, способствует облагораживанию этих отношений, внося в них красоту. В эстетику быта, как важнейший её компонент, башкирский народ включает и понятие о красоте человека: внутренней и внешней. Критерием подлинно прекрасного в человеке выступает мысль о достоинствах, которыми он должен обла-

дать, о трудолюбии, честности, хорошем характере, верности в любви, преданности Родине и т.д. В башкирском устном народном творчестве мы находим яркие образцы идеала совершенного человека. Например, кубаир «Бер тигәс тө ни яман?» (Что значит зло?) является своеобразным моральным кодексом, в котором в четырнадцати наставлениях и высокохудожественной поэтической форме отражены понятия башкирского народа о Добре и Зле, о красивых и некрасивых поступках (например, Что значит зло, во вторых? Человек, оставшийся без Родины). Как видно из содержания кубаира, прежде всего башкирским народом ценится духовная красота, но и не отвергается физическая красота (Тал кеүек зифа буйла кыз – стройная как ива девушка, карағай кеүек ир – стройный как сосна мужчина), Вместе с тем подрастающее поколение учили, что ценится красота души, его трудолюбие, доброта, приветливость, правдивость (Красота нужна на свадьбе, трудолюбие – каждый день).

Красивая одежда, аккуратность в одежде, во внешнем виде – вот чему учат детей в башкирской семье. Убранство дома, домашняя утварь, постель способствовали ребенку с младенчества воспринимать прекрасное, которого необходимо поддерживать ежедневным уходом за ними, бережным отношением к ним [1, с. 113]. Сама атмосфера дома, характер, образ жизни в нем была своеобразной школой не только трудового и нравственного воспитания, но и эстетического в духе народных традиций.

Эстетика поведения. Она характеризует как сами принципы поведения, так и их практическое осуществление. От эстетического подхода к принципам морали во многом зависит формирование гражданского лица человека, его поступки, направленности его действий. Они, определяя конкретные поступки, могут в них проявляться по-разному. Нормы и принципы морали, сформулированные тысячелетиями, лежат в основе этике поведения. Осуждаются действия напоказ, без глубокой нравственной основы (өстө йым-йым, асты кым-йым – сверху все блестит, а внутри одни черви). Эстетическая сторона предмета познания облегчает усвоение его детьми.

Как нами установлено, задачами эстетического воспитания детей выступают:

- развитие эстетического вкуса, чувств, эмоций, совершенствование эстетического восприятия, развитие воображения детей;
- формирование механизмов эстетического самовоспитания и самообразования;
- индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей детей.

Методы эстетического воспитания обеспечивали естественное, органическое вхождение ребенка в свою национальную культуру. Широкий выбор методов воздействия, умение прогнозировать конечную цель дают возможность родителям ориентировать ребенка на лучшее, что было создано и создается народом. Самым верным определением

того, что человек соответствует общественным нормам, требованиям, представлению народа об идеале, является изречение «кеше икәнһең» (ты – человек (баш.)), что находит подтверждение его внутренней красоты.

Личный пример родителей, убеждение, одобрение и поощрение, упражнения, осуждение и наказание, совместная эстетическая деятельность, показ и т.д. – вот перечень методов эстетического воспитания. Каждый из них направлен на эстетическое восприятие, эстетическое освоение мира, эстетическую деятельность.

Средствами эстетического воспитания видное место занимают музыка, песни, обряды, народные танцы, подвижные игры, музыкальные инструменты, украшения, орнамент, атрибуты и др., о чём говорится в исследованиях И. В. Черемисовой. Она подчеркивает, что образцами камертонной российской культуры являются святоотеческая литература, классические художественные произведения, музыкальные, архитектурные и др. [10]. О сформированности камертонной культуры человека можно говорить только тогда, когда

По мнению В.М. Розина, ценностями камертонной культуры являются духовные ценности, поведение человека, обуславливающие такие реалии, как язык, культура, история (традиции), общение, свободный выбор [8]. Именно поэтому, для нас важным концептуальным положением является рассмотрение камертонной культуры человека в контексте народной педагогики, которая выступает основой для её формирования. Среда, в котором растёт ребенок, предоставляет возможность безболезненно переходить ему в дальнейшем к условиям камертонной культуры в коэволюционно развивающемся мире.

Резюмируя сказанное, можно сформулировать ряд существенных характеристик камертонной культуры в коэволюционно развивающемся мире в контексте народной педагогики:

1) социально-духовные, эстетические ценности, реализующиеся в народной педагогике, находят отражение в камертонной культуре человека в коэволюционно развивающемся мире;

2) эстетическое воспитание в народной педагогике является одним из направлений формирования камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире;

3) регуляторный опыт, накопленный в народной педагогике, содержит информацию об общих закономерностях организации и реализации разных видов воспитательной деятельности, закрепленной в соответствующих знаниях, умениях, переживаниях субъекта образовательной системы, обогащая камертонную культуру человека;

4) камертонная культура в системе общей культуры выступает одновременно как её компонент, и как средство эстетического воспитания детей в народной педагогике. Она проявляется в традициях, культах, верованиях, родном языке и др.;

5) народная педагогика через различные знаково-символические категории, содержание,

средств, методов воспитания в камертонной культуре представляет различные формы познания мира в коэволюционно развивающемся мире.

Все обозначенные сущностные характеристики обеспечивают формирование духовно-нравственных императивов человеческой жизнедеятельности, выдвигая новые регулятивы, связанные с эстетическими ценностями, имеющие значение в формировании камертонной культуры человека в коэволюционно развивающемся мире.

Литература

1. Баймурзина В. И. Этнопедагогика башкирского народа: история и современность: монография. 2-е изд., переработ. и допол. [Текст] / В.И. Баймурзиной. – Уфа: Баш. гос. ун-т; Стерлитамак гос. пед. акад. им. Зайнаб Бишевой, 2008. – 255 с.

2. Диденко В.Д. Духовная реальность и искусство: эстетика преображения / В.Д. Диденко – М.: Беловодье, 2005. – 288с.

3. Курышева, И. В. Психологические основы музыкально-творческого развития личности в образовательном процессе: автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19. 00. 07 / И. В. Курышева; Нижегород. гос. арх.-строит. ун-т. – Н. Новгород, 2011. – 53 с.

4. Кыштымова, И.М. Психосемиотика креативности / И.М. Каштамова. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2008. – 579 с.

5. Маджуга А. Г., Синицина И. А., Мельников В. А. Взаимосвязь синергетической, камертонной и эмоциональной культуры личности: фрактально резонансный подход // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 8 (114). С. 114–120.

6. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.

7. Подорога В. Выражение и смысл. Ландшафтные миры философии: С. Киркегор, Ф. Ницше, М. Хайдеггер, М. Пруст, Ф. Кафка. М.: AdMarginem. 1995. 426 с. URL: <https://www.freedocs.xyz/view-docs.php?pdf=445446069> (дата обращения: 30.03.2018).

8. Розин В.М. Культурология: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2003. – 462 с.

9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2003. – 512 с.

10. Черемисова И.В. Шедевр в музыкально-семантической модели психологического сопровождения творческого развития обучающегося. Качество педагогической деятельности в условиях перехода на федеральные государственные общеобразовательные стандарты и профессиональный стандарт «Педагог»: материалы XVI Международных педагогических чтений, Волгоград, 15 апреля 2016 года / под ред. проф. Кузибецкого А.Н., проф. Л.К. Максимова. – Волгоград: Изд-во ВГАПО, Изд-во Лицея №8 «Олимпия», 2016. – С.29-35.

11. Черемисова (Курышева) И.В. Формирование интеллектуальной элиты в высшей школе: эстети-

ко-семиотический подход// Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. –2015. – № 2. – С.101–105.

12.Kidd M.A. Archetypes, stereotypes and media representation in a multi-cultural society // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 236. P. 25–28. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.12.007.

13.Nagel J. Constructing Ethnicity – Creating and Recreating Ethnic-Identity and Culture // *Social Problems*. 1994. Vol. 41, is. 1. P. 152–176. DOI: 10.1525/sp.1994.41.1.03x0430n.

The formation of a human felling culture in a co-evolutionally developing world in the context of national pedagogy

Baimurzina V.I., Madjuga A.G., Salimova R.M.

Bashkir State University

The purpose of the article is a theoretical analysis of the concept of “tuning fork human culture” and conceptual approaches to understanding it, its relationship with folk pedagogy in the aspect of aesthetic education in a coevolutionarily developing world. The objectives of the study are to clarify the definition of “tuning fork culture of a person”, to determine its relationship with folk pedagogy in the aspect of aesthetic education of children. It has been suggested that the identified relationship between them contributes to a more effective formation of a tuning fork culture. The research methods of this problem were the theoretical analysis and generalization of philosophical, psychological and pedagogical literature on the research problem. The following results were achieved: a new interpretation of the concept of “tuning fork culture” is given, the structure of tuning fork culture is presented, its relationship with folk pedagogy in the aspect of aesthetic education of children is described.

Keywords: culture, tuning fork culture, components of tuning fork culture, structure, co-evolution, co-evolutionary approach, humanity, folk pedagogy, aesthetic education.

References

1. Baimurzina V. I. Ethnopedagogy of the Bashkir people: history and modernity: monograph. 2nd ed., Revised. and extra. [Text] / V.I. Baimurzina. Ufa: Bash. state un-t; Sterlitamak state. ped Acad. them. Zainab Bisheva, 2008. 0 255p.
2. Didenko V.D. Spiritual reality and art: aesthetics of transformation / V.D. Didenko. 0 M.: Belovodye, 2005.0 288p.
3. Kuryshcheva, I. V. Psychological foundations of the musical and creative development of personality in the educational process: author. Dis ... Dr. Psychol. Sciences: 19. 00. 07 / I.V. Kuryshcheva; Nizhny Novgorod. state arch-build. un-t. 0 N. Novgorod, 2011. 0 53 p.
4. Kyshtymova, I.M. Psychosemiotics of Creativity / I.M. Kashtamova. 0 Irkutsk: Publishing house of the Irkutsk state. University, 2008. 0 579 p.
5. Majuga A. G., Sinitsina I. A., Melnikov V. A. Interrelation of synergetic, tuning fork and emotional personality culture: fractal resonance approach // *Uchenye Zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft*. 2014. No. 8 (114). S. 114-120.
6. Moiseev, N.N. *Universum. Information. Society / N.N. Moses*. 0 M.: Sustainable World, 2001. 0 200 p.
7. Sublima B. Expression and meaning. The landscape worlds of philosophy: S. Kierkegaard, F. Nietzsche, M. Heidegger, M. Proust, F. Kafka. M.: AdMarginem. 1995.462 c. URL: <https://www.freedocs.xyz/view-docs.php?pdf=445446069> (accessed March 30, 2018).
8. Rozin V.M. *Culturology: Textbook*. - 2nd ed., Revised. and add. 0 M.: Gardariki, 2003. 0 462 p.
9. Rubinstein S.L. *Being and consciousness. Man and the world / S.L. Rubinstein*. - St. Petersburg: Peter, 2003. 0 512 p.
10. Cheremisova I.V. A masterpiece in the musical-semantic model of the psychological support of the student's creative development The quality of teaching activity in the context of the transition to federal state educational standards and the professional standard “Teacher”: materials of the XVI International Pedagogical Readings, Volgograd, April 15, 2016 / ed. prof. Kuzibetsky A.N., prof. L.K. Maksimova. 0 Volgograd: Publishing House of VGAPO, Publishing House of Lyceum №8 “Olympia”, 2016. 0 P.29-35.
11. Cheremisova (Kuryshcheva) I.V. The formation of the intellectual elite in higher education: an aesthetic-semiotic approach // *Scientific Bulletin of the Volgograd Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration*. 2015. 0 No. 2. 0 S.101-105.
12. Kidd M.A. Archetypes, stereotypes and media representation in a multi-cultural society // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 236.R. 25 –28. DOI: 10.1016 / j.sbspro.2016.12.00.007.
13. Nagel J. Constructing Ethnicity 0 Creating and Recreating Ethnic-Identity and Culture // *Social Problems*. 1994. Vol. 41, is. 1. R. 152–176. DOI: 10.1525 / sp.1994.41.1.03x0430n.

Базовые принципы вокальной педагогики в образовательном процессе среднего и высшего профессионального звена РФ

Белоусенко Михаил Иванович

профессор кафедры музыкального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры, belousenkomi@mail.ru

Содержание статьи раскрывает индивидуальные, психологические и физические возможности студентов специализированных учебных заведений, где в соответствии учебным стандартам, осуществляется процесс вокального образования, по академическому и эстраднему вокалу. Данная статья актуальна, поскольку базовые принципы вокальной педагогики, требуют постоянного совершенства на основе индивидуального подхода к каждому студенту на протяжении всего учебного процесса. Актуальность статьи обосновывается малочисленными исследованиями в области вокальной педагогики, поскольку она предполагает индивидуальный подход к каждому, кто изучает вокал. Появление нового аспекта в этой системе, даёт возможности педагогическому составу расширить свои познания в этой области и внедрения их в практической деятельности. В статье полноценно раскрывается методика по внедрению инновационных приёмов в вокальной педагогике, что является важной, составляющей вокального обучения и показывает положительную динамику в исполнительской практике студентов. Автор рекомендует варианты преодоления возникающих трудностей в процессе сольного пения, что способствует развитию у студентов творческих способностей. Статья содержит ряд выводов, представляющих практический интерес, как для студентов, так и для преподавательского состава и может полноценно использоваться в любом звене профессионального образования. Статья так же акцентирует внимание изучающих вокал на внедрении и использовании технических средств как дополнительных методов на занятиях по постановки голоса и исполнительского мастерства. Именно этот факт, расширяет границы познания о современном вокальном искусстве, увеличивает диапазон исполнительской деятельности. Особое внимание уделено методам формирования дикции и артикуляции, которые играют первостепенное значение в вокальном образовании. Начиная обучение предоставляется прекрасная возможность с помощью изучения предлагаемого материала найти ответы на многие вопросы относительно теории вокала. Здесь предлагаются пути решения многих возникающих проблем, как в среднем, так и в высшем профессиональном звене РФ.

Ключевые слова: художественный образ, индивидуальность, вокальные особенности, вокальная педагогика, образовательный процесс.

Введение

Если рассматривать отношение педагогического состава любого профильного образовательного учреждения к проблемам в цикле вокальной педагогики, целесообразно сформировать основные принципы, на которых могут базироваться правила разрешения возникающих проблем. При изучении академического эстрадного вокала, у начинающих обучение, возникают закономерные, специфические трудности, такого характера, как адаптация к не стандартным условиям проведения индивидуальных занятий по вокалу, преодоление которых занимает достаточно, продолжительное время и требует исключительно индивидуального подхода.

Существующие, общепринятые методы, рекомендованные учебными стандартами, не достаточно эффективны и не учитывают специфику индивидуального строения голосового аппарата, каждого студента. Решения возникающих трудностей в процессе вокального обучения, полностью лежит на педагоге и его профессионализме. Так, например, в своём методическом пособии «Дыхательная гимнастика» А. Н. Стрельникова предлагает на фоне практических занятий по вокалу, использовать комплекс дыхательных упражнений, при помощи которых можно удерживать в рабочем состоянии голосовой аппарат, как студента, так и педагога. К большому сожалению, эта дыхательная гимнастика не является обязательным атрибутом в методике современных вокальных педагогов. Считаю, что для эффективности использования таких методов, необходимо включать в учебные стандарты на уровне министерства просвещения РФ. что бы в профильные учебные заведения это приходило в виде обязательных программ. Хотелось бы выделить ключевые моменты по заявленной тематике.

Основными составляющими в вокальной педагогике являются:

1. Углубленное изучение постановки вокально-го дыхания.
2. Конкретные представления о звукообразовании и звуковедении (процедура формирования и ведения звука по всему диапазону).
3. Вокальная дикция и артикуляция – как неотъемлемая часть сольного пения.
4. Художественный образ как основа исполнительского мастерства.

Для полноценного изучения основ вокального искусства необходимо поэтапно освоить вышеуказанные положения, которые являются основополагающими в цикле вокальной педагогики. Трудно себе представить, что на начальном этапе вокального образования, к педагогу в класс приходят все одаренные от природы ученики, у которых присутствует и вокальная природа и полный диапазон. Случаются уникалы, но это – редчайшее явление, как правило, становление и формирование исполнительского мастерства студента должно проходить в классе одного педагога. Совершенно неприемлемым является тот факт, когда студент в процессе учебы несколько раз меняет педагога по вокалу. В таком случае ученик не может сосредоточить свое внимание на конкретной методике, что является очень существенным в вокальном обучении. Педагог, который берет на себя ответственность обучать школьников или студентов вокалу, обязательно должен быть поющим, так как одной из сторон в обучающем цикле является слепое копирование (в хорошем смысле этого слова) студентом своего педагога. Поэтому демонстрационный метод стоит не на последнем месте. Что бы не быть голословным, можно обратиться к примеру, когда в юношеские годы Ф.И.Шаляпин, работая в театре рабочим сцены, он слепо копировал солистов басов и баритонов, которых слушал во время спектаклей. И только годы спустя Д.А.Усатов, услышав необыкновенный тембр Ф.И.Шаляпина, стал его первым педагогом по вокалу.

1.

Считаю, основной целью каждого педагога преподающего вокал, прежде всего не просто заинтересовать ученика, а влюбить его в свой предмет, что бы занятия по вокалу, ученику было в радость.

Начало вокального обучения необходимо начинать с вокального дыхания, так как овладение правильными элементами дыхания, является своеобразным трамплином к изучению последующих основ вокальной педагогики. У начинающих, может возникнуть вопрос: «Чем отличается обычное дыхание от вокального?» Вопрос – закономерный. Дело в том, что при обычном дыхании, в спокойном состоянии человека, дыхательную функцию в основном выполняют бронхи и верхняя часть легкого, а вдыхаемого объема воздуха с кислородом, достаточно для произношения коротких фраз при разговоре. Другое дело, смена дыхания в процессе пения. В этом случае необходимо максимально включить воображение студента и его визуальное наблюдение за работой педагога. Рекомендую в работе со студентом, слово «вдох», заменить на слово «вздох».

Дело в том, что когда человек вздыхает, весь объем легких вентилируется вдыхаемой кислородной смесью, а диафрагма максимально опускается вниз. Но для пения этого не достаточно, необходимо научить студента «задержать» дыхание для рационального использования при пении. Существует такое понятие как «фиксированное» дыхание. Что здесь имеется в виду? В процессе

смены дыхания «вздоха», поющему необходимо приподнять грудную клетку и удерживать её до окончания вокальной фразы. В таком положении в грудной клетке создаются своеобразные пустоты, не только для резонанции звука, но и для резерва вокального дыхания.

Существует целый ряд упражнений для укрепления межрёберной мускулатуры, которые можно легко использовать не только на уроке по вокалу, но и в быту. Например, после активного вдоха имитировать игру на флейте, т.е. образовав узкую щель между губ, медленно отпустить дыхание, чем дольше, тем лучше. И ряд других на усмотрение педагога.

Не маловажную роль в процессе обучения играет процедура звукообразования, поскольку считаю, что именно звукообразование лежит в основе вокального обучения. Если ученик, студент научится правильно формировать вокальный звук — это залог будущего успеха в его обучении. Очень важно в этом цикле обратить внимание обучающего на звук при разговорной речи, когда говорящий человек, не прикладывая особых усилий, звук как бы выдыхает. Другое дело, при пении поющий человек, начинает «доставать звук» на слышимой высоте, а значит и смыкать с усилием голосовые связки, т.е. «доставать ноту». Именно этого делать я не советую и объясню почему?

Голосовая природа человека так устроена, что в слуховом центре головного мозга, имеющего музыкальный слух человека, есть отдел, отвечающий за контроль звука по высоте. Во время пения этот центр посылает информацию на мышцы связок, на которой высоте им необходимо сомкнуться. Поющему человеку остается свободно «выдохнуть» звук, как при разговоре не «доставать» с усилием слышимых нот. Этот процесс называется «пение в речевой позиции» [Риггс, 2000, с. 31].

Хочу обратить особое внимание на сам процесс ведения вокального звука по всему диапазону для каждого типа голоса. За всю свою педагогическую и исполнительскую практику пришел к выводу, что в нижнем и среднем регистре обладатель любого типа голоса чувствует себя в относительно комфортном состоянии. Проблемы начинаются при пении «переходных нот» и выше. Как правило — это пение «на связках», формирующее «белый» открытый звук, переходящий в крик, а в предельно верхнем диапазоне — это уже «форсированный» звук. Многие начинающие преподаватели не могут вскрыть причину такого явления, и ученик продолжает не петь, а кричать, изображая поющего человека.

Настоятельно рекомендую начинать распевки (вокальные упражнения) с примарных тонов и с учетом индивидуальных способностей поющего ученика, раздвигать границы вверх и вниз по диапазону постепенно. Желательно начинать пение закрытым ртом на мягкой атаке звуке, в пределах одной октавы и т.д. Не рекомендую средние типы голосов, например меццо-сопрано, тенора при пении вокальных упражнений петь предельно высокие и низкие ноты. «Всё хорошо то, что в меру».

2.

Весь вокальный процесс должен проходить в рамках гигиены голоса. Очень часто начинающие ученики, кто раньше не соприкасался с вокалом, попадают в нестандартные ситуации и не понимают педагога, требующего петь на мягкой атаке звука. В таких случаях я сам прибегаю и рекомендую обратиться к «народным» определениям. Я прошу ученика «простонать» конкретный звук или вокальную фигурацию на заданной высоте или тональности. Скажу откровенно: «помогает». Прихожу к выводу, что стон, смех, плач, причитания образуют основой вокального звука. Используя такие приемы, необходима демонстрация самим педагогом. Это способствует полноценному звуковедению. Существует такое понятие, как «мышечная память». Если на протяжении определенного периода времени использовать одни и те же приемы при звукообразовании и звуковедении, мышцы гортани адаптируются и как бы «привыкают» к естественному для них положению. В результате формируется стереотип у поющего и по-другому он петь уже не может.

Неотъемлемую составную часть в цикле вокального образования необходимо отдать артикуляции и дикции. В процессе пения твердое произношение согласных звуков способствует образованию необходимой дикции и гарантирует полетность вокального звука к слушателю. Но существует в фонетике четкая взаимосвязь гласных и согласных звуков, когда один гласный может стоять после или перед одним, или группой согласных звуков. В таких случаях без должной артикуляции, качественной дикции добиться невозможно. Например: «Я встретил Вас...», перед гласным звуком «е» стоит целая группа согласных звуков. Здесь один гласный является гарантом звучания группы согласных. Это говорит о полной, тесной взаимосвязи дикции и артикуляции. Научив ученика правильно артикулировать в процессе пения, педагог закладывает в него основы профессионального отношения к вокалу.

Великий Станиславский говорил: «Тело актера – это его инструмент». Поющий человек на профессиональной сцене является актером. Как правило это: оперные солисты, дуэты, хоровые, ансамблевые группы. Дополняя свои выступления костюмами и декорациями, они переносят зрителя в ту эпоху, когда происходили конкретные события. Создается мощный художественный посыл в зрительный зал. А как же быть солисту на концертной площадке без театральных костюмов и декораций?

Создание художественного образа одним актером или солистом – это целое искусство, которое приходит к исполнителю с годами. Это зависит от множества факторов. Прежде всего поющий должен обладать качественными способностями, как вокалист. Звучание чарующего голоса исполнителя положительно влияет на психику зрителя, и он становится как бы частью мини спектакля, «солист – зритель». Немаловажную роль в этом случае играют осознанное движение на сцене, движение

рук, мимика, контакт со зрительным залом, как с одним человеком, учение переживать радость, печаль, восторг, трагизм заложенные автором в текст и мелодию исполняемого произведения. Все эти составляющие и формируют энергетику, как одного произведения, так и концертной программы в целом. Овладение исполнителем соответствующими качествами, дают ему возможность формирования полноценного художественного образа.

Заключение

Делая вывод из вышесказанного, можно констатировать, что актуальность данной темы, доказана по нескольким аспектам. **Во первых**, сущность самого вокала на столько многообразна и сложна, что вести процесс преподавания, используя при этом заученные, устаревшие, стандартные методики, просто не возможно. На первом плане здесь стоит индивидуальный подход и профессионализм педагога. Как это делать, данная статья даёт конкретные рекомендации. **Во вторых**, красивый вокал (сольное, ансамблевое, хоровое пение), не только ласкает слух зрителя во время концертного исполнения, но и является одной из основных граней культурного и эстетического воспитания в образовательном процессе любого звена. Очень важно использовать на занятиях по вокалу не только теоретический материал, но и давать ученику, студенту слушать замечательные образцы отечественной и зарубежной классики в исполнении, как мировых звёзд, так и хоровых коллективов. **В третьих**, именно вокал формирует в ребятах основы художественного вкуса, что делает в дальнейшем их чище и возвышеннее.

Это даёт возможность молодым людям понять доподлинно, что такое красота, которая спасает мир. А как подойти к этому процессу познания, как выбрать правильный путь, чтобы не ошибиться в своем выборе, правильные рекомендации дает вокальная педагогика, как для среднего, так и для высшего профессионального звена.

Литература

1. Барсов Ю. А. Из истории русской вокальной педагогики // Вопросы вокальной педагогики. [Вып. 6. Л.: Музыка, 1982.]
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики Москва [Музыка-2000-368 с.]
3. Гонтаренко Н.Б.Сольное пение / Н.Б. Гонтаренко. - [Ростов н/Д.: Феникс, 2008. - 181с.]
4. Гусейнова З.М.- Т.В. Лымарева – Вокальная школа Петербургской консерватории /Страницы истории/ [Санкт-Петербург 2008 – 82-138 с.]
5. Доливо А.Л. Вопросы вокальной педагогики – [Москва: Музыка, 1964. - 212с.]
6. Емельянов В.В. – Развитие голоса / [Санкт-Петербург – Москва – Краснодар, 2004. 123- 144с.]
7. Менабени А. Г. Методика обучения сольного пения / [А. Г. Менабени. — М.: Просвещение, 1987. — 95 с]
8. Рауль Юссон / Певческий голос / [Москва: Музыка 1974. 61-73с.]

9. Риггс Сет Как стать звездой / [Сет Риггс. – Москва: Guitar college, 2000, - 102с.]

10. Станиславский К. С. Работа актера над собой / [К. С. Станиславский. — М.: Издат. дом «Артист. Режиссер. Театр», 2008.]

11. Палищева О. / Методика постановки голоса: [Москва – Ленинград 1964. - 31-63с.]

12. Щетинин М.Н / Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой [Москва 2007. 95-97с./изд. Метафора]

The basic principles of vocal pedagogy in the educational process of secondary and higher professional level of the russian federation

Belousenko M.I.

Belgorod state Institute of arts and culture

The content of the article reveals the individual, psychological and physical capabilities of students of specialized educational institutions, where in accordance with educational standards, the process of vocal education, academic and pop vocal. This article is relevant because the basic principles of vocal pedagogy require constant perfection on the basis of an individual approach to each student throughout the educational process. The relevance of the article is justified by the small number of studies in the field of vocal pedagogy, as it involves an individual approach to everyone who studies vocals. The emergence of a new aspect in this system, enables the teaching staff to expand their knowledge in this area and their implementation in practice. The article fully reveals the methodology for the introduction of innovative techniques in vocal pedagogy, which is an important component of vocal training and shows the positive dynamics in the performance practice of students. The author recommends ways to overcome the difficulties in the process of solo singing, which contributes to the development of students' creative abilities. The article contains a number of conclusions of practical interest, both for students and for the teaching staff and can be fully used in any part of professional education. the Article also focuses the attention of vocal learners on the introduction and use of technical means as additional methods in the classroom for voice production and performing skills. It is this fact that expands the boundaries of knowledge about contemporary vocal art, increases the range of performing activities. Particular attention is paid to the methods of formation of diction and articulation, which play a paramount importance in vocal education. Beginners are given a great opportunity to study the proposed material to find answers to many questions about vocal theory. It offers solutions to many emerging problems, both in the middle and in the highest professional level of the Russian Federation..

Key words: artistic image, individuality, vocal features, vocal pedagogy, educational process.

References

1. Barsov Yu. A. From the history of Russian vocal pedagogy // Questions of vocal pedagogy. [Vol. 6. L. : Music, 1982.]
2. Dmitriev LB The basics of the vocal technique in Moscow [Music-2000-368 p.]
3. Gontarenko N.B. Solo singing / N.B. Gonta Renko. - [Rostov n / A: Phoenix, 2008. - 181s.]
4. Huseynova Z.M.- T.V. Lymareva - Vocal School of the St. Petersburg Conservatory / Pages of History / [St. Petersburg 2008 - 82-138 p.]
5. Dolivo A.L. Questions of vocal pedagogy - [Moscow: Music, 1964. - 212s.]
6. Emelyanov V.V. - Voice development / [Saint Petersburg - Moscow - Krasnodar, 2004. 123-144с.]
7. Menabeni A. G. Methods of teaching solo singing / [A. G. Menabeni. - M. : Education, 1987. - 95 s]
8. Raul Usson / Singing voice / [Moscow: Music 1974. 61-73s.]
9. Riggs Seth How to Become a Star / [Seth Riggs. - Moscow: Guitar college, 2000, - 102s.]
10. Stanislavsky K. S. Work of the actor on his own / [K. S. Stanislavsky. - M.: Publ. House "Artist. Producer. Theater ", 2008.]
11. Palischeva O. / Methods of setting the vote: [Moscow – Leningrad 1964. - 31-63 p.]
12. Shchetinina M.N. / Respiratory gymnastics A.N. Strelnikova [Moscow 2007. 95-97s. / Ed. Metaphor]

Зарубежные передовые практики развития компетентного родительства: конкретизация понятий современного образовательного пространства

Данилова Ирина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романских языков, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», danilovais@yandex.ru

Существующие в педагогических исследованиях фрагментарность и разрозненность представлений о компетентном родительстве, о передовых практиках развития компетентного родительства требуют конкретизации этих понятий, актуальных в современном международном образовательном пространстве, это обусловило научный интерес автора в данном направлении. Осуществлен критический анализ зарубежных научных исследований и практикоориентированных программ образования родителей для уточнения сущности термина «практики родительства», который является частотным в зарубежном педагогическом дискурсе. Установлено, что данное понятие современного образовательного пространства признано профессиональными сообществами и социальными институтами в сфере семьи, родительства и детства в разных странах Европы. Выделены общие положения, которые составляют основу зарубежных передовых практик родительства. В работе представлены и раскрыты три характеристики: признание развития компетентного родительства как передовой социально-образовательной практики, которая не существует вне контекста, наиболее близкого семье; эти практики обладают родителецентрическим характером, специфическая черта которого – институционализация; наличие разнообразия передовых практик развития компетентного родительства. Обозначенные характеристики являются общими, выражают единую цель изучаемых передовых практик в современном образовательном пространстве – развитие родительских компетентностей через совместные действия родителей и профессионалов в контексте наиболее близком каждой семье. Авторская интерпретация зарубежных передовых практик развития компетентного родительства способствует конкретизации понятий в сфере семьи, родительства и детства, что необходимо и важно, как для расширения научного поля в русле компаративных педагогических исследований, так и для обогащения международного профессионального педагогического дискурса.

Ключевые слова: компетентное родительство, передовые практики развития компетентного родительства, образовательное пространство, профессиональный педагогический дискурс, сфера семьи, родительства и детства.

Введение. В международном образовательном пространстве понятия родительство (в русском языке), parenthood, parenting, parentality (в английском языке), parentalité (во французском языке) характеризуют сферу семьи, детства и воспитания, репрезентируют социально-образовательные запросы общества к современным семьям, родителям и воспитательным практикам [6; 10]. В настоящее время мы можем говорить о том, что в зарубежном педагогическом дискурсе компетентное родительство определяется установкой: быть родителем «здесь и сейчас, а не потенциально», она обусловлена способностью и желанием исполнять роль родителя. Потребности развития ребенка, родительская способность к адаптивности, средовые положительные или негативные воздействия являются тремя взаимосвязанными элементами [1], которые определяют компетентное родительство, практики его развития в международном образовательном пространстве.

Сегодня совершенно очевидно, что развитие компетентного родительства, представляя собой социальную и образовательную реальность, но остается в педагогической науке недостаточно изученным явлением, которое обладает динамичным характером, постоянно изменяющимся во времени и пространстве. Именно поэтому, появление новых инициатив развития такого родительства в сфере родительского образования в одной стране находит своих сторонников в других странах мира, каждый раз актуализируя в научно-образовательных сообществах вопросы: «Как из всего многообразия существующих инициатив определить передовую практику родительства? Что характеризует действительно передовую практику?» Решение этих вопросов является чрезвычайно важным для современной педагогической науки и расширения международного научного дискурса, способствует созданию эффективной межкультурной профессиональной коммуникации и научному взаимопониманию исследователей и профессионалов в сфере семьи, детства и воспитания.

Данная работа продолжает научный поиск автора в логике педагогического компаративистики, обусловленный необходимостью педагогической концептуализации компетентного родительства

ства, ориентирована на выявление передовых практик развития этого родительства в зарубежном сообществе и уточнение контекста их реализации в международном образовательном пространстве.

Исследовательские вопросы:

- конкретизировать сущность понятия «практики родительства» в зарубежном педагогическом дискурсе;

- выделить и раскрыть общие характеристики зарубежных передовых практик развития компетентного родительства, которые в современном международном образовательном пространстве объединяют социальные институты, профессиональные сообщества и государства для поддержки современного родительства.

Цель исследования. Представить развитие компетентного родительства как передовую социально-образовательную практику в зарубежном сообществе, обозначив и конкретизировав тезаурус изучаемых понятий в зарубежном педагогическом дискурсе для обогащения профессионального педагогического дискурса в сфере семьи, родительства и детства.

Методы исследования:

- аналитический подход способствовал отбору и обобщению научных понятий, репрезентирующих передовые практики родительства в зарубежном образовательном пространстве, воссоздадут их социально-образовательный контекст;

- критический анализ, ориентированный на синтез в изучении аутентичных источников научной литературы и программ родительского образования, позволил выявить и конкретизировать основные характеристики передовой социально-образовательной практики развития компетентного родительства, обуславливающие общие интерпретации этого вида родительства в зарубежном научно-образовательном сообществе.

Результаты исследования и их обсуждение.

В профессиональном тезаурусе европейской социальной и образовательной политики в сфере семьи и родительства к сегодняшнему дню сформировалась определенная методология передовых практик родительства, которую разделяют профессиональные сообщества и социальные институты разных стран Европы [9]. В разработке методологии данного направления признанное лидерство принадлежит Французской Республике, в которой в 2012 году появилось первое и полное для того времени издание «Гид передовых практик поддержки родительства» [5].

Во Франции существует многолетний национальный консенсус в понимании важности комплексной поддержки всех семей с детьми, независимо в какой форме они образованы. В этом направлении консолидация усилий государства, бизнеса, общественности, семей основана на принципах партнерства. В отличие от ряда европейских стран, где поддержка родительства реализуется в логике ориентации на конкретный и определенный контингент родителей и семьи, во Французской Республике действует принцип уни-

версализма, который выступает за взаимодействие и поддержка всех родителей без исключения.

Анализ аутентичных зарубежных исследований в сфере семьи, родительства и детства позволил нам установить, что в европейском научно-педагогическом сообществе термина «практики родительства» обозначает факт осуществления деятельности при соблюдении определенных правил, определенных принципов, на которых строится образование родителей. С этих позиций, мы выделяем правила или формализованные принципы как основу образовательной деятельности, нацеленной на опыт их родительства. Их соблюдение, с одной стороны, выражает то, каким образом должна эта деятельность выстраиваться; с другой - отражает отношение к этой деятельности. Считаем возможным интерпретировать эти правила в логике компетентного родительства следующим образом: развитие компетентного родительства требует структурированности и систематичности, предполагает деятельностный характер, а именно: быть родителем «здесь и сейчас» [3], чтобы создавать и расширять компетентный опыт родительства.

Проведенное в ходе данного исследования обобщение дефиниций термина «передовые практики родительства», представленных в документации национальных агентств по оценке и качеству социальных и медико-социальных учреждений, программах образования родителей, разнообразных профессиональных сообществ зарубежных странах, способствовало его педагогическому осмыслению. Мы предлагаем рассматривать передовую практику родительства как профессиональные действия, объединяющие акторов, социальные институты и профессиональные сообщества, услуги и ресурсы для удовлетворения ожиданий и потребностей родителей и семей, для которых эти действия реализуются.

Нами установлено, что передовые практики родительства в международном образовательном пространстве базируются на следующих положениях, которые объединяют зарубежные социальные институты и профессиональные сообщества в сфере семьи, родительства и детства:

- наличие консенсуса профессионалов вокруг способов действий в соответствии с ожиданиями и потребностями пользователей (родителей и семей);

- выбор и внедрение способов профессиональных действий с учетом потребностей и ожиданий пользователей. Это обуславливает ценностную и смысловую составляющие действий профессионалов, которые ориентированы на процесс их непрерывного профессионального развития и совершенствования;

- наличие и признание свода правил и принципов, сформулированных в терминах, описывающих способы действия, которые профессиональное сообщество принимает и реализует для осуществления конкретной деятельности в целях удовлетворения ожиданий и потребностей пользователей.

Передовые практики родительства в настоящем, направленные на согласованность между знаниями и действиями профессионалов и родителей, служат руководством для создания новых в будущем. Востребованные сегодня передовые практики позволяют профессионалам в сфере семьи, родительства и детства рассмотреть различные существующие сценарии действий и выбрать тот, который наилучшим образом будет соответствовать актуальным ресурсам и контексту, наиболее близким семье. В международном образовательном пространстве передовые практики родительства расширяются, взаимодополняются, а иногда и противостоят друг другу.

В логике исследования мы сфокусировали наше внимание на передовых практиках развития компетентного родительства, которые являются актуальными в современном образовательном пространстве в зарубежных странах. Их критический анализ позволил нам выявить и раскрыть общие характеристики, которые в международном образовательном пространстве являются объединяющими для зарубежных профессиональных сообществ и социальных институтов.

Первая характеристика – признание развития компетентного родительства как передовой социально-образовательной практики, которая не существует вне контекста, наиболее близкого семье, родителям и ребенку. Мы выделяем два вектора ее выражения и реализации в социально-образовательной реальности. Социальный вектор: такая практика предполагает любую форму государственного «вмешательства» в лице уполномоченных социальных институтов и профессиональных сообществ с целью поддержки родителей в контекстах, удовлетворяющих все детские потребности (витальные, эмоциональные, образовательные, культурные, социальные и др.). Образовательный вектор: такая практика выражается в совместных взаимных действиях профессионалов и родителей в определенном образовательном контексте, нацеленном на развитие родительских компетентностей и/или приобретение новых и важных для выполнения ими образовательной миссии.

Вторая характеристика – передовые практики развития компетентного родительства обладают родителецентрическим характером, специфическая черта которого – институционализация. В настоящее время это социальное явление является широко распространенным в зарубежных странах, оценивается как «поворотный момент» (фр. *un tournant*; англ. *parenting turn*) в европейской семейной политике, стало основой создания межсетевого взаимодействия в сфере семьи, родительства и детства. Так, во Франции Межведомственное семейное бюро (Interministerial Family Office) обеспечивает координацию и мониторинг служб и практик поддержки родителей на разных уровнях (государственном, региональном, департаментальном, городском). В Испании и Италии разработкой программ и практик родительского образования занимаются исключительно академи-

ческие сообщества университетов конкретного региона страны при тесном межведомственном взаимодействии образовательных учреждений этого региона за счет средств государства и/или частного спонсорства. В Португалии участие в образовательных программах является обязательным для тех родителей, которые получают минимальный гарантированный доход, или для тех, кто считает это социально необходимым. В Швеции уполномоченными за организацию образовательных практик по поддержке родительства являются региональные и местные структуры и профессиональные сообщества в сфере семьи, образования [4]. В зарубежных странах общностью целей и механизмов реализации процесса институционализации определяют его динамизм. Это подтверждает, что родительство и развитие родительских компетентностей является одним из важнейших направлений в семейной политике стран Европы и заботой государства, в целом.

Третья характеристика – наличие разнообразия передовых практик развития компетентного родительства. Она обусловлено контекстом государственной семейной политики в сфере поддержки семей в конкретной стране и специфическими национально-образовательными представлениями о родителях, их образовательной миссии, родительских компетентностях, способах приобретения и развития опыта компетентного родительства. В международном образовательном пространстве мы отмечаем широкую палитру формальных и неформальных направлений поддержки семей, которые способствуют формированию практик родительства.

В профессиональном педагогическом дискурсе в сфере семьи, родительства и детства разнообразие передовых практик воспринимается как богатство и как способ предоставить всесторонние возможности, которые способны удовлетворять многочисленные потребности и запросы современных родителей. Это является частью политики «социальных инвестиций», которая в настоящее время востребована в зарубежном образовательном пространстве многих стран. Именно поэтому, мы можем констатировать, что в каждой конкретной стране существуют передовые практики развития компетентного родительства, которые поддерживаются теоретическими исследованиями и/или практическими образовательными проектами. Компетентное родительство требует не только доброй воли, но также знаний и опыта, поэтому зарубежные передовые практики ищут новые способы и формы развития родительских компетентностей, совершенствуют существующие, модифицируют их в соответствии с контекстом и национально-образовательными традициями, профессиональными убеждениями и миссиями уполномоченных социальных институтов [2].

Развитие компетентного родительства как передовая социально-образовательная практика актуализирует и укрепляет саму идею компетентного родительства, которая распространяется на всех лиц, взаимодействующих с родителями и

их детьми в разных контекстах «окружающей среды ребенка и семьи» [8]. В ней именно родителю отводится активная роль в соответствии с основополагающим принципом: «признание родителя как актора, обладающего компетентностями для осуществления родительской роли и функции» [5]. Это предполагает отказ от стигматизации, стандартизации и различных предписаний в отношении современного родительства. В передовых практиках развития компетентностного родительства такое признание выступает своеобразным «месседжем» родителям, которые, проявляя собственные родительские компетентности, способны создать более прочную социальную связь семьи и общества, сделать ее более продуктивной для обеспечения нового, качественного, компетентностного родительства в интересах и от имени ребенка. Что будет способствовать улучшению качества жизнедеятельности детей, родителей, семей в целом в современном многоликом сообществе.

Мы утверждаем, что зарубежные передовые практики компетентностного родительства нацелены на его развитие, актуализируют существующие родительские компетентности, содействуют развитию новых. Они призваны обогащать родительский опыт, раскрывая ресурсы и предоставляя возможности родителям выполнять их родительские обязанности, демонстрировать и приобретать родительские компетентности для улучшения качества детского обучения, воспитания и развития, качества жизни семьи и окружающей реальности в целом.

Мы считаем, что в международном образовательном пространстве передовые практики развития компетентностного родительства являются своеобразной педагогической реакцией и ответом на необходимость обновления образовательной системы, включая родительское образование, в котором нуждаются научно-образовательные сообщества XXI века все стран без исключения. Они представляют интерес для зарубежных и российских исследователей, их изучение способствует концептуализации понятия «компетентностное родительство» в рамках компаративных педагогических исследований. Для социальных институтов и профессиональных сообществ эти передовые практики являются источником и стимулом совершенствования поддержки и развития родительства в современной парадигме компетентностного образования.

Заключение.

1. Обосновано, что в международном образовательном пространстве передовая практика родительства характеризуется профессиональными действиями, объединяющими акторов, социальные институты, профессиональные сообщества, разнообразные услуги и ресурсы, которые нацелены на удовлетворение ожиданий и потребностей родителей и семей как потребителей, заказчиков современного родительского образования. Конкретизация сущности изучаемого понятия в зарубежном педагогическом дискурсе способствует обогащению профессиональных знаний в сфере поддержки семей и родительства.

2. Установлено, что в европейском образовательном пространстве сформировалась определенная методология передовых практик родительства, ведущая роль в ее разработке принадлежит Франции, позиции которой признаны и поддерживаются рядом европейских стран (Испанией, Италией, Португалией, Швецией). Раскрыты общие положения, составляющие основу передовых практик родительства, в соответствии с которыми зарубежные социальные институты и профессиональные сообщества в сфере семьи, родительства и детства организуют и реализуют взаимные профессиональные действия в образовании родителей.

3. Выделены и раскрыты три характеристики передовых практик развития компетентностного родительства, которые в зарубежном научно-образовательном сообществе отражают их общую нацеленность на развитие родительских компетентностей через совместные действия родителей и профессионалов в контексте наиболее близком каждой семье. Это способствует конкретизации изучаемых понятий зарубежного педагогического дискурса, расширению профессионального тезауруса в сфере семьи, родительства и детства.

4. В современном международном образовательном пространстве передовой практикой развития компетентностного родительства следует считать ту, которая, объединяя акторов, ресурсы, услуги, наилучшим образом адаптирована к потребностям всех, а именно: к потребностям родителей, детей и профессионалов. Необходимо, чтобы они воспринимали эту практику не как подавляющую креативность и автономность, а наоборот, как ту, которая их поддерживает, развивает, стимулирует к непрерывному образованию.

5. Развитие компетентностного родительства представлено автором как передовая социально-образовательная практика в зарубежном сообществе, это в рамках педагогической компаративистики создает картину современного родительства, обогащает новыми знаниями отечественный педагогический дискурс, ориентирует и определяет дальнейшие стратегические и тактические задачи родительского образования, поддержки родительства в современном образовательном пространстве.

Литература

1. Данилова И.С. К вопросу о сущности понятия «компетентностное родительство» в педагогическом зарубежном дискурсе. Современное педагогическое образование. № 4. 2018. С. 3-11.
2. Орехова Е.Я., Данилова И.С. От профессиональной компетентности учителя к компетентностному родительству. Начальное образование. Т. 7. № 2. 2019. С. 33-38.
3. Berger M. L'échec de la protection de l'enfance, Paris, Dunod, 2003, p. 222.
4. Child Protection. Rethinking the Role of Parents? La revue internationale de l'éducation familiale. L'Harmattan. No 39, 2016/1. 172 p.
5. Guide de bonnes pratiques de soutien à la parentalité. Fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale. 2012.

6. Jacques-Vazquez B., Sitruk P., Raymond M. Evaluation de la politique de soutien à la parentalité (MAP volet 1), Rapport, Inspection générale des affaires sociales, 2013. Retrieved from <http://www.lgas.gouv.fr/spip.php?article301> (12.07.2019).

7. Larivée S. J. L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation & formation*, e-297. 2012. PP. 33-48.

8. Martin C. La question familiale face à la montée des incertitudes. In Castel R. et Martin C. (dir.) *Changements et pensées du changement. Échanges avec Robert Castel*, Paris, La Découverte, 2012. PP. 246-260.

9. Rapport «Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale» (2012). Coordonné par Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine en collaboration avec Claude Martin. Centre d'analyse stratégique de la République Française, n 50.

10. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (2017). In the Future Academy (Ed.), 5th icCSBs January 2017 The Annual International Conference on Cognitive -Social, and Behavioural Sciences (09 - 11 January 2017) (pp. 1-283). Retrieved from [http://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2017.01.2](http://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2017.01.2)

Foreign best practices of the development of competence parenting: specification of the concepts of the modern educational environment

Danilova I.S.

Tula State Leon Tolstoy Pedagogical University

In pedagogical research the fragmentation and confusion of ideas about competence parenting and the best practices of the development of competence parenting require specification of these concepts that are relevant in the modern international educational environment. This led to the author's scientific interest in this direction. To clarify the essence of the term "parenting practice", which is frequent in the foreign pedagogical discourse, a critical analysis of foreign scientific research and practice-oriented parent education programs was carried out. It was found that this concept of the modern educational environment is recognized by professional communities and social institutions in the field of family, parenthood and childhood in different countries of Europe. The general provisions that form the basis of foreign best parenting practices were highlighted. The paper presents and discloses three characteristics: recognition of the development of competence parenting as an advanced socio-educational practice that doesn't exist outside the context; these practices are a parent-centric character whose specific feature is institutionalization; a variety of best practices for the development of competence parenting. These characteristics are common and express the common goal of the best practices in the modern educational environment - the development of parental competencies through the interaction of parents and professionals in the context closest to each family. The author's interpretation of foreign best practices of the development of competence parenting contributes to the specification of concepts of the field of family, parenthood and childhood. This is necessary and important, both to expand the scientific field in the context of comparative pedagogical research, and to enrich the international professional pedagogical discourse.

Keywords: competence parenting, best practices of the development of competence parenting, educational environment, professional pedagogical discourse, the field of family, parenting and childhood.

References

1. Danilova I.S. To the question of the essence of the concept of "competency-based parenthood" in pedagogical foreign discourse. *Modern teacher education*. No. 4. 2018.S. 3-11.
2. Orekhova E.Ya., Danilova I.S. From professional competence of a teacher to competent parenthood. *Primary education*. T. 7. № 2. 2019.S. 33-38.
3. Berger M. *L'échec de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod, 2003, p. 222.
4. Child Protection. Rethinking the Role of Parents? *La revue internationale de l'éducation familiale*. L'Harmattan. No 39, 2016/1. 172 p.
5. Guide de bonnes pratiques de soutien à la parentalité. Fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale. 2012.
6. Jacques-Vazquez B., Sitruk P., Raymond M. Evaluation de la politique de soutien à la parentalité (MAP volet 1), Rapport, Inspection générale des affaires sociales, 2013. Retrieved from <http://www.lgas.gouv.fr/spip.php?article301> (07/12/2019).
7. Larivée S. J. L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation & formation*, e-297. 2012. PP. 33-48.
8. Martin C. La question familiale face à la montée des incertitudes. In Castel R. et Martin C. (dir.) *Changements et pensées du changement. Échanges avec Robert Castel*, Paris, La Découverte, 2012. PP. 246-260.
9. Rapport "Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale" (2012). Coordonné par Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine en collaboration avec Claude Martin. Center d'analyse stratégique de la République Française, n 50.
10. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (2017). In the Future Academy (Ed.), 5th icCSBs January 2017 The Annual International Conference on Cognitive-Social, and Behavioural Sciences (09 - 11 January 2017) (pp. 1-283). Retrieved from [http://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2017.01.2](http://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2017.01.2)

Языковые особенности рекламных слоганов на примере производителей мобильных устройств

Карпенко Сергей Юрьевич,

к. филол. н., доцент кафедры образования в области романогерманских языков, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет, Филиал в г. Уссурийске, karpenko_ne@mail.ru

Аникина Светлана Андреевна,

бакалавр, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет, Филиал в г. Уссурийске, anikinasveta.94@mail.ru

Настоящая статья посвящена рассмотрению рекламных слоганов производителей различных мобильных устройств (телефонов, смартфонов, ноутбуков и т.д.). В первой части работы описываются типы слоганов и признаки эффективного слогана, на основе которых проводится анализ собранных примеров слоганов мобильных устройств. Во второй части работы представлены языковые модели, используемые рекламодателями при создании описываемых слоганов, а также результаты количественного состава выявленных языковых моделей и употребляемых частей речи в них.

Ключевые слова: слоганы мобильных устройств; типы слоганов; эффективный слоган; языковые модели слогана.

Язык рекламы занимает огромное место в жизни современного общества. Рекламные тексты выполняют очень важную коммуникативную функцию, сообщая потенциальным потребителям о появлении новых товаров и услуг, их качествах, преимуществах и т.д.

Современные рекламные тексты представляют собой совокупность языковых средств и аудиовизуальных образов, которые адекватно воспринимаются потребителем при условии их гармоничного сочетания. Необходимо отметить, что использование тех или иных языковых средств, определенной лексики и структуры зависит от направленности на определенную целевую аудиторию. Лингвистам важно видеть лингвистические особенности рекламного текста.

Несмотря на то, что медиатекст неоднократно являлся предметом лингвистических исследований, эта область все равно остается не полностью изученной. На рынке постоянно появляются новые товары, которые нужно рекламировать и для этого рекламодателям приходится использовать разные виды медиатекста, в том числе слоганы. Всё выше перечисленное подтверждает **актуальность** проводимого исследования.

Целью данной работы является выявление языковых моделей, используемых при создании слоганов мобильных устройств.

Существует ряд определений понятия слогана, которые передают значение термина и не противоречат друг другу. В данной работе слоган определяется как «сжатая, ясная и легко воспринимаемая формулировка рекламной идеи, рекламный или агитационный лозунг, девиз» [1].

Рекламным текстам посвящено достаточно внушительное количество зарубежных и отечественных работ, в рамках которых изучаются различные аспекты рекламных слоганов:

- **описание структурно-композиционных особенностей** слоганов - в работах В.В. Бабайцева, Н.С. Валгина, П.А. Леканта, А.М. Пешковского, Г.Я. Солганика;

- **анализ частей речи**, используемых в слоганах в научных трудах В.В. Виноградова, П.А. Леканта, Н.М. Шанского, В.В. Иванова;

- **стилистический аспект** в работах И.Б. Голуб, М.Н. Кожиной, Д.Э. Розенталя, О.В. Борхвальдт, Ю.А. Бельчикова, Н.М. Шанского, Н.Н. Кохтева

О.А. Гаврилова, В.Д. Шевченко [2] занимались изучением лексических особенностей рекламы на примере слоганов автомобилей.

Слоганы производителей мобильных устройств никогда ранее не являлись **объектом лингвистических исследований**, что послужило поводом для проведения исследования.

В ходе проведения исследования для анализа были отобраны примеры слоганов компаний-производителей мобильных устройств. С.Тейлор считает, что мобильным называли любое устройство, предназначенное, для телефонной связи, которые можно было бы носить с собой. В настоящее время есть различные гаджеты: ноутбуки, смартфоны, планшеты, электронные книги и прочие девайсы. Кроме функции телефонной связи они также поддерживают множество других функций [3].

В процессе отбора примеров для анализа были отобраны 80 слоганов таких известных производителей мобильных устройств как Acer, Alcatel, Apple, Blackberry, HTC, Honor, Huawei, Just5, Lenovo, LG, Meizu, Motorola, Nokia, Panasonic, Philips, Samsung, Sharp, Siemens, Sony. В свою очередь на рынке мобильных устройств появились такие производители, которые кроме основной своей деятельности, осваивают производство мобильных телефонов. Например, на мобильном рынке за последние годы появились такие новые производители мобильных телефонов, как компании Rolsen и TAG Heuer, которые ранее занимались исключительно производством часов, или компании Bosch и Daewoo, которые занимаются выпуском потребительских товаров [4].

Примеры слоганов были отобраны с официальных сайтов компаний, социальных сетей, новостных порталов, баз данных рекламных слоганов различных компаний, электронных версий печатных изданий. Количество примеров слоганов является ограниченным, поскольку мировой рынок мобильных устройств является достаточно молодым, по сравнению, например, с автомобильным рынком. Но, тем не менее, производство мобильных устройств динамично развивается, и число компаний-производителей мобильных устройств постоянно увеличивается.

В научной литературе, исследующей медиатексты, рекламные слоганы делятся на 2 основные группы: товарные и корпоративные (имиджевые). Корпоративные (имиджевые) слоганы выражают смысл философии компании, бренда, товара или услуги. Они должны не напрямую подтолкнуть адресата к прилавку, а создать положительный образ компании. Имиджевые слоганы часто используют вместе с логотипом компании.

Товарные слоганы направлены на скорейшее увеличение продаж, а, поэтому, чаще апеллируют к уникальному торговому предложению продукта. Слоганы этого типа содержат в себе уникальное торговое предложение. В товарных слоганах акцентируется внимание на преимуществах некоего товара или услуги, а так же на их положительных характеристиках.

Руководствуясь этими характеристиками типов слоганов был проведён анализ собранных слоганов производителей мобильных устройств с целью

выявления, к какой группе слоганов относится каждый конкретный слоган.

В ходе анализа было установлено, что большинство найденных нами примеров относятся к корпоративным.

Рассмотрим в качестве примера слоган компании Huawei:

Green communication, Green Huawei, Green world. Зелёное общение, зелёный Huawei, зелёный мир.

На примере этого слогана видно, что в нем заключена основная идея производителя. Изучив философию компании, удалось выяснить, что компания Huawei ведет активные действия по защите окружающей среды как и многие другие компании и позиционирует это в своём слогане [5].

Проанализируем рекламный слоган компании Apple:

Think different. - Думай иначе.

Изучив, историю развития бренда, было выявлено, что данный слоган был придуман с целью вернуть популярность и былые отношения с клиентами, поскольку после увольнения Стива Джобса продажи начали стремительно падать из-за того, что новое руководство не совсем смогло понять основного потребителя продукции Apple. В этот период компания потеряла не только деньги, а так же многих инженеров и свой статус.

После возвращения в компанию Стива Джобса, в качестве советника, спустя месяц компанией Apple была запущена рекламная кампания под названием **Think different. - «Думай иначе»**. На эту рекламную кампанию были возложены большие надежды, поскольку руководству было необходимо восстановить имидж после череды неудач последних лет. Кампания была запущена в сентябре 1997 года и принесла невероятный успех, вернув потребителям уверенность, что бренд, с которым они имеют дело, отлично понимает их образ мышления. Этот слоган полностью отражает идеологию компании, поэтому данный пример может быть отнесён к ряду имидживых слоганов.

Новый слоган компании LG. **It's all possible. - Все это возможно!**

Этот рекламный текст пришел на смену старому **Life is good – Жизнь хороша**. Оба этих слогана являются корпоративными. Поскольку оба слогана отражают философию компании LG. Новый слоган определяет новое направление развития компании LG. Если раньше фирма LG специализировалась на производстве телевизоров и другой электроники, то теперь LG это полноценный инновационный бренд, как IBM, Samsung или Apple. Под новым лозунгом LG собирается производить востребованную продукцию, предлагая новые удобные решения для улучшения жизни. Но, тем не менее, компания поддерживает старое направление, по которому развивалась компания, ориентированное на удобство использования продукции LG, оставаясь относительно недорогим продуктом.

Рекламный слоган компании Wexler - **To be hip. Быть в теме.**

Данный слоган компании Wexler является имиджевым, так как продукция данного бренда позиционируется на определенную аудиторию, а точнее субкультуру («хипстеров» и «випстеров», поскольку яркий и необычный дизайн гаджета подчеркивает их индивидуальность и соответствует внешнему стилю) [6].

Среди набранного нами корпуса примеров многочисленную часть занимают товарные слоганы. Рассмотрим пример товарного слогана компании **Torex - Your digital multitool. Торекс – ваше цифровое мультиустройство.**

Проанализировав слоган компании, можно заметить уникальное торговое предложение. Torex, обозначив многофункциональность своей продукции, добивается повысить эффективность продаж на мировом рынке с помощью этого слогана.

Ещё одним примером товарного слогана является слоган компании Explay, которая делает акцент на портативности своей продукции. - **Portable Digital. – Портативный, Цифровой.**

Анализ примеров слоганов производителей мобильных устройств показал, что большинство компаний производителей мобильных устройств предпочитают использовать корпоративные слоганы (13 – товарных слоганов и 70 копоративных (имиджевых). Также выявлена закономерность того, что чем крупнее и известней компания, то выше вероятность того, что она выберет в качестве альтернативы имиджевый тип слогана. Это иллюстрируют следующие примеры:

Lenovo: For those who do. – Леново: Для тех, кто делает.

ZTE. Tomorrow never waits – ZTE: Завтра ни когда не ждёт.

Sony: Make. Believe. - Sony: Делай. Верь.

Philips. Innovation and you. – Philips. Инновация и вы.

Xiaomi. Accelerate your life. – Xiaomi. Ускоряй свою жизнь.

В своих научных трудах Н. В. Аниськина [7] рассматривает признаки эффективного слогана. Они выделяют целый набор признаков эффективного слогана:

1 **Краткость.** Длина слогана должна соответствовать объему оперативной памяти человека, в среднем это 7 слов.

2 **Запоминаемость и высокая читаемость.** Слова должны быть не большими, а лексика, использованная в них, должна быть конкретной и частотной в языке.

3 **Включение торговой марки.** Это требование является очень важным, например, для нового товара или услуги, которые только выводятся на рынок.

4 **Возможность полноценного перевода** на другие языки.

5 **Выразительность и оригинальность.** Для осуществления этого признака используют языковую игру, различные стилистические приемы и рифму.

6 **Соответствие общей рекламной концепции.** Потребитель должен понимать, что конкретно рекламируется.

7 **Соответствие целевой аудитории.** Это можно наблюдать, если в слогане отражается позиционирование продукта или услуги по какому-либо признаку потребителей: демографическому, профессиональному или социальному.

Ряд этих критериев эффективности рекламного слогана был использован при проведении анализа собранного корпуса примеров.

Проанализировав, наш корпус примеров по критерию **краткости** можно сделать вывод, что данный критерий полностью применим к собранному корпусу примеров. Большинство рекламных слоганов мобильных устройств насчитывают количество в пределах 2-4 слов (28 слоганов насчитывает 3 слова, 23 слогана имеют 2 слова и 20 состоят из четырех слов).

Слоганы, состоящие из 8 слов, в нашем списке примеров слоганов мобильных устройств не обнаружены. Слоганы, состоящие из шести слов, и, наконец, слоганы, состоящие из одного, семи и девяти слов были представлены в одиночных примерах.

Количество слов, используемых в слоганах мобильных устройств в процентном отношении выглядит так: 1 слово – 1, 23%; 2 слова – 28, 4%; 3 слова – 34, 57%; 4 слова – 24, 7%; 5 слов – 3, 7%; 6 слов – 4, 9%; 7 слов – 1, 23%; 9 слов – 1, 23%.

Таким образом, краткость является очень важным признаком при выборе слогана для рекламной компании, поэтому компании-производители мобильных технологий стремятся выбрать слоган покороче. Самыми популярными оказались слоганы, состоящие из трех слов, далее по популярности следуют слоганы из двух и четырёх слов.

Для проверки следующего эффективного признака (**запоминаемости и высокой читаемости**) слоганов мобильных устройств было использовано анкетирование, в котором приняли участие 20 человек. Для анкетирования методом случайной выборки были отобраны 15 слоганов с разным количеством слов и лексикой. Респондентам были задан вопрос, как часто они слышали следующие слоганы:

1 **Think different. – Думай иначе.**

2 **Make. Belive. – Создавай. Верь**

3 **Today's work. Tomorrow's world. – Сегодня работа. Завтра мир.**

4 **The possibilities are infinite. – Возможности безграничны.**

5 **Wireless solution for a smarter world. – Беспроводное решение для более лучшего мира.**

6 **See the difference. – Заметь разницу**

7 **Inspired living. – Вдохновлённая жизнь.**

8 **Feel the real speed. – Почувствуй настоящую скорость.**

9 **Turn on tomorrow. – Включи завтра.**

10 **Committed to people. Committed to the future. – Предназначен для людей. Предназначен для будущего.**

11 **Connecting people. – Соединяя людей.**

12 **For those who do. – Для тех, кто делает.**

13 **Inspiring innovation. Persistent perfection. – Вдохновляющие инновации. Постоянное совершенство.**

14 **Your potential. Our Passion.** – Ваш потенциал. Наша увлечённость.

15 **Ideas for life.** – Идеи для жизни.

Для ответа участникам опроса нужно было выбрать один из вариантов: часто, иногда, редко, никогда.

Проанализировав ответы респондентов, были выявлены следующие группы:

В первую группу попал слоган **Connecting people**, так как почти все опрошенные (17 из 20) часто слышали его.

Во вторую группу вошли слоганы, которые опрошенные слышали часто или никогда: **Think different** (16 из 20 опрошенных), **Make. Believe, Ideas for life** (15 из 20 респондентов) и **For those who do** (10 из 20 респондентов).

Третью группу составили слоганы, которые респонденты не слышали никогда, или слышали редко: **The possibilities are infinite.** (16 из 20 опрошенных), **Inspiring innovation. Persistent perfection.** (15 из 20 опрошенных), **Wireless solution for a smarter world** (13 из 20 анкетированных), **Committed to people. Committed to the future** (10 из 20 респондентов слышали этот слоган редко, и 2 человека не слышали никогда).

Анализ данных анкетирования позволил предположить, что запоминаемость неразрывно связана с первым признаком эффективности слогана (краткостью). Чем меньше в слогане количества слов, тем больше вероятность того, что слоган лучше запомнят. На основе результатов анкетирования была выдвинута гипотеза, что на запоминаемость могут влиять и другие факторы, такие как краткие, простые, легко запоминаемые слова, наличие рифмы (игры слов), а также частотность употребления данного слогана в средствах массовой информации и на различных интернет сайтах. Проверка данной гипотезы не входила в задачи на данном этапе исследования, но может послужить предметом дальнейших исследований по теме.

Еще одним важным признаком эффективности слогана является **включение торговой марки**. В ходе исследования нам удалось выяснить, что из представленного нами корпуса примеров, всего лишь 10 компаний используют свое название внутри слогана. Остальные компании используют своё название перед употребляемым слоганом или после него, как это было показано в примерах выше. Ниже приводятся примеры использования названий компаний или их элементов внутри слогана:

1 **BQ Mobile. Bright and Quick.** – Мобильный BQ. Умный и быстрый.

2 **Coolpad. Be smart. Be social. Be cool. Cool for life.** - Coolpad. Будь Умным. Общайся. Будь крутым. Круто для жизни.

3 **DEXP. Digital experience.** – Цифровой опыт.

4 **eMachines. eMachines is for everyone.** – eMachines для каждого.

5 **Google. Life by you, phone by Google.** – Жизнь проживай сам, с Гугла телефон.

6 **Green communication, Green Huawei, Green world.** Зелёное общение, зелёный Huawei, зелёная планета.

7 **IBM. I think, therefore IBM.** - IBM. Я думаю, поэтому IBM.

8 **Sharp. Sharp minds. Sharp products** – Sharp. Утончённый ум. Утончённые продукты.

9 **Thl. Technology, Happy Life.** – Технология, счастливая жизнь.

10 **Twice. Ever twice as good.** – Всегда хорош как Twice.

Название торговой марки используется в слоганах производителей мобильных устройств, так как включенная в слоган торговая марка гарантирует большую запоминаемость.

Далее выделяется такой признак, как **возможность полноценного перевода на другие языки**. В данном исследовании мы руководствовались официальным переводом на русский язык и выявили, что не все компании, рекламирующие свои мобильные устройства на английский язык имеют официальный перевод на другие языки. Перевод таких слоганов в тексте статьи является авторским.

И, наконец, последний признак – соответствие целевой аудитории не рассматривался в данной статье, так как данный признак является объектом междисциплинарных исследований и также может быть рассмотрен при проведении дальнейших научных исследований.

На следующем этапе работы с собранным корпусом рекламных слоганов были выведены некоторые закономерности и самые популярные структурные модели английского слогана на примере рекламных слоганов мировых производителей мобильных устройств.

Вслед за Э. Г. Азимовым, А. Н. Щукиным в данной статье под языковой моделью понимается «языковое образование, состоящее из постоянных элементов, объединенных закономерной связью, которые могут быть выражены символами» [8, с.362].

Термин речевой модели неразрывно связан с термином структурной модели предложения. Модель предложения в свою очередь отражает коммуникативный тип фразы и позволяет все многообразие свести к определенному минимуму моделей, состоящих из различной лексики. Применение структурной модели обеспечивает связь грамматики с лексикой и дает возможность установить оптимальное соотношение анализа и синтеза, расширяет использование аналогии и сокращает количество изучаемых правил, ограничивает использование дословного перевода, экономит время [8, с. 296].

Для того чтоб проанализировать, набранный нами корпус примеров, нам также необходимо выделить типы синтаксической связи в словосочетаниях, поскольку большая часть слоганов мобильных устройств представляет собой словосочетания, а не целые предложения.

В английском языке существует 5 видов связи в словосочетании, относительно главного слова: субстантивная связь, где главным словом является имя существительное; глагольная связь, где главным словом является глагол; адъективная, где главное слово – прилагательное; адвербальная,

где главное слово – это наречие; местоименная, где главным словом является местоимения.

В ходе нашего исследования, нам удалось выявить, что рекламные слоганы мобильных производителей имеют большое разнообразие языковых моделей. Некоторые модели, по своей структуре, имеют схожие черты, а некоторые значительно отличаются друг от друга.

В данной части статьи описываются наиболее распространённые языковые модели, которые были выявлены в результате анализа примеров слоганов мобильных устройств.

Модель Verb + Noun/Adjective.

Это общий вид данной модели, которую мы так же можем разделить на несколько подвидов:

Модель Verb + Noun.

1 Make smiles. – Улыбайся (Делай улыбки).

2 Enjoy communication. – Наслаждайся общением.

3 See the difference. – Почувствуй разницу.

Модель Verb + Adjective (Pronoun) + Noun:

1 Feel the real speed. – Почувствуй настоящую скорость.

2 Accelerate your life.

В данной языковой модели глаголы являются главным словом, а остальные части речи (существительные и прилагательные) являются зависимыми словами.

Следующая языковая модель, которая встречается в рекламных текстах мобильных технологий – Модель Ving + Noun/Pronoun/Adjective, которая разбивается на несколько подвидов:

Модель Ving + Adjective + Adverb

Bringing the best together. – Соединяя лучшее вместе.

Модель Ving + Adjective + Noun

Orchestrating a brighter world. – Дирежируя более яркий мир.

Модель Ving + Pronoun + Noun

Touching your future. – Прикосновение к вашему будущему.

Модель Ving + Noun

Connecting people. – Соединяя людей.

Модель Ving + Pronoun + Adverb

Taking you forward. – Направляя вас вперёд.

Языковая модель Adjective+Noun имеет субстативную синтаксическую связь, где главным словом является имя существительное, и она представлена следующими примерами:

Digital experience. – Цифровой опыт

Reliable technology. – Надёжная технология.

Еще одна языковая модель с субстативной связью представлена в общем виде, как Participle (+ Noun) + Noun:

Rugged fashion smartphone. – Прочный модный смартфон.

В некоторых примерах слоганов ряд отличных языковых моделей соединяются в одном слогане. Например, в слогане компании ASUS (**Inspiring innovation. Persistent perfection. – Вдохновляющие инновации. Постоянное совершенство.**) одновременно используются две языковых модели: Participle + Noun и Adjective + Noun.

Следующая модель, представленная в общем виде, как Verb + Adjective/Adverb имеет главную синтаксическую связь:

Think different. – Думай по-другому.

Create amazing. – Создавайте удивительное.

Модель вида (Adjective) + Noun + Preposition + (Adjective) + Noun/Pronoun имеет субстативную связь, поскольку главным словом является существительное: Она может быть представлена следующими примерами:

Art of technology. – Искусство технологий.

Future in hand. – Будущее в руках.

Smartphone for everyone. – Смартфон для каждого.

Wireless solution for a smarter world. - Беспроводное решение для более умного мира.

Еще одна языковая модель: Pronoun (+ Adjective) + Noun также имеет субстативную связь:

Your potential. Our passion. – Ваш потенциал. Наша страсть.

Your digital passion. – Твоя цифровая страсть.

Также была выявлена модель, которая состоит только из прилагательного или нескольких прилагательных **Adjective(s)**:

Wireless. – Беспроводной.

The Cheapest! – Самый быстрый!

Bright and quick. – Умный и быстрый.

Необычной выглядит модель Adverb + Pronoun(Noun):

...up your life! - ... для вашей жизни!

Beyond your life. – Выше вашей жизни.

Extremely yours. – Чрезвычайно ваш.

Выше были представлены наиболее часто употребляемые модели, которые распределились следующим образом в процентном соотношении (от общего числа примеров выявленных слоганов): Adjective + Noun (+ Adjective) - 14,9%; (Adjective) + Noun + Preposition + (Adjective) + Noun/Pronoun - 9,9 %; Verb + Noun/Adjective - 8,6 %; Verb + Adjective/Adverb - 7,4 %; Ving + Adjective/Noun/Pronoun - 6,2 %; Participle (+ Adjective) + Noun - 6,2 %; Adjective(s) - 6,2 %; Pronoun (+ Adjective) + Noun - 4,9 %; Adverb + Pronoun /Noun - 3,7 %; Noun + Noun/Pronoun - 3,7 %; Noun + Linking verb + Adjective - 2,5 %; Noun (+ Verb) + Adverb) - 2,5%, Adverb + Adjective - 2,5 %.

В ходе анализа и описания собранных примеров слоганов производителей мобильных устройств было выявлено, что наиболее часто употребляемыми частями речи являются глагол, имя существительное и имя прилагательное.

Глагол обозначает действие и обладает скрытой динамикой, движением и имеет гораздо большую побудительную силу, чем другие части речи. Использование глагольной формы в качестве основного слова увеличивает запоминание слогана.

Имя существительное занимает важнейшее место в составе морфологических ресурсов языка рекламы: в нем сосредоточено основное содержание рекламного сообщения. Умело подобранные существительные позволяют охарактеризовать разнообразные предметы, материалы и состав устройств.

Самой живописной частью речи в рекламных текстах выступает имя прилагательное, сочетающее в себе две функции: оценочную и информативную (конкретизирует предметное значение).

Не менее важную роль играют в текстах рекламы личные и притяжательные местоимения – они создают «эффект присутствия» читателя (потребителя) в описываемой ситуации.

Всего в ходе данного исследования нам удалось вывести 30 языковых моделей рекламных слоганов мобильных устройств. Наличие такого большого количества разных моделей формирования рекламных текстов объясняется тем, что язык рекламы очень богат по своей структуре, а компании-производители мобильных устройств стремятся быть непохожими друг на друга, рекламируя то или иное мобильное устройство с помощью слогана.

В ходе исследования удалось выявить определенные закономерности формирования слоганов производителей мобильных устройств, которые соотносятся с признаками эффективности слогана. Выявленные модели показывают, что чаще всего рекламодатели выбирают краткие и легко запоминаемые фразы, в которых встречаются такие части речи как: существительное, глагол, прилагательное, наречие и местоимение, соединяемые глагольной либо субстантивной синтаксической связью.

Литература

1. Кузнецов С.А. Большой Толковый словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov>.
2. Гаврилова О. А., Шевченко В. Д. Лексические особенности рекламы автомобилей на примере англоязычных текстов // Молодой ученый. — 2010. — №11. Т.2. — С. 180-183. — URL <https://moluch.ru/archive/22/2331>
3. Comprice [Электронный ресурс]. URL: <http://www.comprice.ru>.
4. Самые популярные производители мобильных телефонов [Электронный ресурс] // Mob-mobile. Все о мобильной технике. URL: <http://mob-mobile.ru/proizvoditeli/319-populyarnye-proizvoditeli-mobilnyh-telefonov.html>.
5. Официальный сайт компании Huawei. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.huawei.com/ru>.
6. Официальный сайт компании Wexler. [Электронный ресурс]. URL: <https://gostevushka.ru/gb/sayty/14944.html>.
7. Аниськина Н. В. Модели анализа рекламного текста: учебное пособие. М.: Форум, 2013. – 304 с
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.:Издательство ИКАР, 2009. - 448 с.

Language features of advertising slogans on the example of mobile device manufacturers

Karpenko S.Yu., Anikina S.A.

Far Eastern Federal University

This article is devoted to the consideration of advertising slogans of manufacturers of various mobile devices (phones, smartphones, laptops, etc.). The first part of the work describes the types of slogans and signs of an effective slogan, on the basis of which the analysis of collected data of mobile devices' slogans is carried out. The second part of the work presents the language models used by advertisers to create the described slogans, as well as the results of the quantitative composition of the identified language models and the used parts of speech in them.

Key words and phrases: slogans of mobile devices; types of slogans; effective slogan; language models of the slogan.

References

1. Kuznetsov S.A. Big Explanatory Dictionary. [Electronic resource]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov>.
2. Gavrilova OA, Shevchenko VD Lexical features of car advertising on the example of English texts // Young scientist. - 2010. - No. 11. T.2. - S. 180-183. - URL <https://moluch.ru/archive/22/2331>
3. Comprice [Electronic resource]. URL: <http://www.comprice.ru>.
4. The most popular manufacturers of mobile phones [Electronic resource] // Mob-mobile. All about mobile technology. URL: <http://mob-mobile.ru/proizvoditeli/319-populyarnye-proizvoditeli-mobilnyh-telefonov.html>.
5. The official website of Huawei. [Electronic resource]. URL: <https://www.huawei.com/en>.
6. Wexler official website. [Electronic resource]. URL: <https://gostevushka.ru/gb/sayty/14944.html>.
7. Aniskina N. V. Models for analysis of advertising text: a training manual. M.: Forum, 2013. □ 304 c
8. Azimov E. G., Schukin A. N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). M.: IKAR Publishing House, 2009. -- 448 p.

Особенности применения нотных архивов, обучающих электронных игр, программ микширования аудио-файлов, нотных редакторов и программ flash-анимации при изучении музыкально-теоретических дисциплин

Титова Светлана Сергеевна

аспирант ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского»,
titova.svetlanasergeevna@yandex.ru

Фигловская Ольга Андреевна

студент ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского»,
olga.andreevna1995@gmail.com

Морозова Олеся Петровна

педагог дополнительного образования, МБУ ДО «Детский юношеский центр», sintai05@mail.ru

Данная работа посвящена рассмотрению особенностей использования электронных нотных архивов, мобильных приложений и электронных игр обучающей направленности, Mashup-приложений, flash-редакторов, нотных редакторов, в художественном образовании. Представлена возможная классификация видов мобильных приложений и редакторов для визуализации микшированной анимационной нотной партитуры. Проанализирован ряд электронных нотных архивов, ряд мобильных приложений и электронных игр, Mashup-приложений, flash-редакторов, нотных редакторов. Приведены особенности применения данных ресурсов и технологий в рамках музыкально-теоретических дисциплин.

Ключевые слова: электронные обучающие игры, анимация нотного текста, Mashup-приложения, flash-редакторы, нотные редакторы, педагогика, электронные нотные архивы, музыкально-теоретические дисциплины, художественное образование.

Музыкально-теоретические дисциплины предполагают освоение и изучение обучающимися специфического теоретического и практического материала. Применение, на наш взгляд, различных визуальных и электронных интерактивных материалов, в том числе, обучающих игровых приложений, электронных нотных архивов с их широким функционалом (прослушивание, просмотр нотного материала), мастеринг и редактирование собственных flash-анимаций нотного и методического материала способствует лучшему запоминанию информации благодаря воздействию одновременно на несколько каналов восприятия (зрительные, слуховые, тактильные, двигательные), более быстрому изучению для отработки навыков по работе с ритмом, мелодией, основами музыкальной теории, отработкой элементарных навыков игре на инструментах в отношении расположения нот, более быстрому разучиванию нотной партитуры и пр. Именно музыканты, посредством воспринятых образов и собственного уровня знаний транслируют в исполняемых произведениях музыкальные представления, именно в результате прослушивания музыки формируются музыкально-образные представления. Максимально конкретизировать и направить восприятие обучающихся-музыкантов, на наш взгляд, можно именно посредством применения средств визуализации, методических материалов, представленных на основе мульти-медиа технологий.

В настоящей статье мы последовательно рассмотрим следующие мульти-медиа технологии и ресурсы: I) электронные нотные архивы; II) мобильные приложения и обучающие электронные игры; III) программы микширования аудио-файлов, нотные редакторы и программы flash-анимации нотного текста

Перейдем к особенностям применения **I) электронных нотных архивов** в рамках дисциплин художественного образования (дополнительного и профессионального). Печатная продукция – учебники, рабочие тетради, нотные сборники неотъемлемые в методическом отношении и проверенные дидактически средства обучения. При ряде достоинств печатная учебная продукция имеет ряд су-

ществленных недостатков в своем применении – громоздкость, тяжелый вес (если таких учебных материалов необходимо с собой обучающемуся не для одного урока на день) и, к сожалению, не все учебные материалы всегда доступны для приобретения в своем печатном виде. Актуально становится обращение к мульти-медиа ресурсам [3; 7]. Острой является проблема подбора исполняемого музыкального репертуара, если нотные партитуры вообще существуют в ограниченном количестве, не переиздавались и не закупались библиотеками в печатном варианте.

В настоящее время не создана полноценная классификация электронных нотных архивов, учитывающая бы все характеристики таких архивов в настоящее время. Попытка разобраться в функционировании электронных нотных архивов принята в настоящей работе

Наличие дополнительных функций помимо просмотра изображения нотной партитуры отличают многие современные электронные нотные архивы (аналогично электронным учебникам в отличие от простых статичных изображений сканированного первоисточника печатного учебника или нотной партитуры) – прослушивание, визуализация на инструменте в процессе звучания, транспонирование, сохранение в форматах для последующей работы в нотных редакторах, звучание под метроном, выгрузка партий – все, что оказывается востребовано у исполнителей для работы с нотным материалом. По функционированию электронные нотные архивы становятся актуальным продуктом как для обучения так и для практической деятельности музыканта.

Основные проблемы в поиске материала в обращении с печатными нотными материалами, по мнению авторов настоящей работы: – 1) некоторые ноты изданы ограниченным тиражом и трудно найти в печатном варианте (ноты ранних изданий, ноты непереиздаваемые, зарубежные коллекционные издания и пр.), 2) большая трудоемкость работы с каталогами печатных изданий, и большая доступность работы с электронными каталогами и электронными нотными архивами; 3) ограничение по числу копирования страниц с печатного издания в библиотеках по законодательству (запрет на полное копирование издания целиком за одно посещение) и в противовес этому – возможность скачивания для ознакомления полные партитуры в электронных нотных архивах;

Мобильность, навигация, поиск и удобство выбора **ключевые достоинства электронных нотных архивов** перед печатными нотными изданиями. Обратившись к рассмотрению ряда архивов мы пришли к некоторым выводам. Современные технологии позволяют не просто оцифровывать нотный текст в формате, например, pdf. Большинство нотных материалов переводится через нотные редакторы с последующей возможностью выбора партий из конкретного произведения, возможностью транспонирования в удобную для исполнителя тональность (последние функции, в большинстве случаев, встречаются в платных

версиях электронных нотных архивов). Кроме того, в платных версиях архивов есть не только нотный материал, но и звуковые файлы данных произведений, которые можно перед прослушать перед исполнением и ознакомиться со звучанием выбранного произведения. Такие звуковые файлы можно конвертировать через программы-конвертеры в нотные редакторы и просматривать партитуру, выгружать и экспортировать и нотных редакторов видео звучащего произведения. Структура электронных нотных архивов оснащена удобной навигацией по разным категориям: по инструментам, по жанрам, по стилям, по композиторам, по исполнителям.

Некоторые электронные нотные архивы **унифицированы** («Нотный архив России», «Нотный Архив РФ», «Mutoria Project», «Musica Neo», «IMSLP», «Musedata», «Нотная библиотека Украины», «MuseScores», «Free-scores», «Sheet Music Archive»), некоторые представляют ноты только узконаправленной специфики. Например, – для гитаристов («Golden Guitar Studio», «Archive Jean-François Delcamp», «Statens musikbibliotek»), для хоровиков («Хорист.ру», «Хоровая публичная домашняя библиотека»), для пианистов («Фортепиано в России»), для народников («Нотный архив Сергея Пикулина»), для духовиков («Мир тромбона», «Trumpet Club», «Partita»), для скрипачей («Akuratnov.ru»).

Возможность редактирования нот и наличие формата MIDI – в таких электронных нотных архивах, как: «Mutoria Project» – музыкальных произведения-бесплатные для загрузки, изменения, печати, копирования, распространения, исполнения и записи – все в общедоступном домене или под лицензиями «Creative Commons», В форматах PDF, MIDI и редактируемых файлов «LilyPond» (бесплатно доступно для скачивания MIDI файлы, LY файлы). Некоторые электронные нотные архивы предоставляют непосредственный доступ к файлам в формате finale («Музыкальный раздел проекта Гутенберга»), в некоторых есть полнобазовый поиск музыкальных тем по жанрам, по первой ноте, по интервалу, по направлению мелодии (функция «Theme finder» в «Werner Icking» и «IMSLP», по первым нотам и по словам (функция «TUNEdb» в «Werner Icking») удобно, если вы забыли точное название произведения, которое нужно найти или выбираете произведения для микширования друг с другом по мелодии, по жанру и пр.

В некоторых электронных нотных архивах присутствует встроенный аудио-проигрыватель файлов, есть визуализатор на фортепианной клавиатуре, есть функция распечатать онлайн и поделиться в соц-сетях («Musescore»), что позволяет не использовать дополнительные редакторы для поиска по прослушиванию файла для его визуализации и прочее – все в одном окне онлайн (базовые функции бесплатно, при настройке отображения по инструментам платно – версия «Pro»), есть функция поиска по теме с набором на клавиатуре онлайн «ISMLP», есть функция прослушиваний

онлайн (бесплатно), при этом, выгрузка партий будет платной.

Функция транспонирования существует в таких электронных архивах, как например (в большинстве случаев платный функционал): «Нотный архив России» (на заказ, на данный момент с оплатой стоимости, заказ нот в форматах нотных редакторов «Finale» и «Sibelius»), «Нотный архив Сергея Пикулина» (на заказ для любых составов, транспонирование в удобную тональность, переложение для необходимых составов инструментов – стоимость договорная, написание минусовок, написание нот по аудиозаписи), «Musescore» (доступно в мобильной версии для в «GooglePlay» и «AppStore» онлайн сразу же без предварительного заказа, тональность отображается при этом в диалоговом окне буквенно над партитурой).

Визуализация партитуры для изучения музыкальных произведений [8; 13], создание музыкальных мозаик для проведения теоретических заданий на знание музыкального произведения («Сольфеджио» (для диктантов в т.ч. тембровых), «Музыкальная литература», «Слушание музыки» - в дополнительном образовании, «История музыки» - в профессиональном образовании), работы с аудиофайлами партитур (онлайн например, в «MuseScore» и посредством отдельных нотных редакторов) в формате mp3, MIDI, LY, finale, транспонирование для изучения в необходимой тональности нотного текста, микширование из оригинальных MIDI файлов произведений через MUSHUP-приложения, создание видео-материала для видео-викторин на основе партитур и их визуализации через нотные редакторы, переложение произведений для необходимых составов исполнителей по голосам и инструментам, - широкий спектр возможностей нотных архивов. Полезным окажется работа с электронными нотными архивами и в рамках дисциплин «Гармония», «Теория современной композиции», «Анализ музыкальных произведений» в профессиональном образовании - когда можно качественно поработать с нотным текстом, сделать, при необходимости визуализацию партитуры (с выстраиванием гармонической сетки, с визуализацией созвучий, ведения голосов и пр., например через инвертирование файла MIDI из нотного архива в программу «MAMPlayer», «Able MIDI Editor», «Orion», «Cubase» и пр.

Обратимся к рассмотрению следующих мультимедиа технологий и ресурсов, с точки зрения педагогического аспекта применения на музыкально-теоретических дисциплинах - **II) мобильные приложения и обучающие электронные игры.** Данные электронные интерактивные материалы значительно помогают в педагогическом процессе в игровой форме повторять теоретический и практический материал индивидуально каждому обучающемуся (в том числе в свободное время), так как их функционал строго запрограммирован на определенный шаблон действий, интуитивно в большинстве случаев понятный и оформленный в образно-красочный и запоминающийся интерфейс. Данные приложения способствуют лучшему запо-

минанию информации путем воздействия на различные каналы восприятия (зрительные, слуховые, тактильные, двигательные), более быстрому изучению для отработки навыков по работе с ритмом, мелодией, основами музыкальной теории, отработкой элементарных навыков игре на инструментах. Широкое разнообразие интерактивных электронных игр и игр-приложений, целых порталов и сайтов с играми весьма доступны (преобладающая их часть предоставляется в бесплатной основе, за редким исключением) и переполняют информационное пространство сети Интернет. Во всем этом калейдоскопе весьма непросто разобраться, особенно преподавателю, не изучающему данный вид музыкальных электронных игр-приложений специально. Какие основные виды, какая целевая аудитория у данных игр-приложений и какой круг тем музыкальной теории они призваны осветить посредством освоения их игрового контента? Столь большое проблемное поле может быть решено путем классификации существующих электронных обучающих продуктов по теории музыки. К сожалению, на данное время, авторам не известны научные труды, которые бы в полной мере освещали бы данную проблему. Таким образом, была предпринята попытка выстраивания классификации электронных обучающих продуктов по теории музыки.

Рассмотрев и изучив ряд электронных обучающих продуктов по теории музыки, мы пришли к следующему выводу. Классификация электронных обучающих продуктов по теории музыки, по нашему мнению, может быть следующей: 1) **по необходимости доступа к сети интернет во время игры-обучения:** а) on-line игры («Music Crab – Notes de musique», «Музыкальные онлайн flash-игры», синтетический проект «Детям о музыке» (раздел «Игры»), «game-game. Музыкальные игры онлайн» и др.), б) доступные в виде off-line продукта (игры из проекта-комплекса И. Бурского «Музыка» и «Обучалки»); 2) **по воспроизводящему устройству** а) приложения для PC (Windows), б) приложения-программы для смартфонов (Android); 3) **по количеству обрабатываемых навыков** а) односложные моно-игры (высота нот или ритм и др.), б) комплексные игры или ряд игр на одной платформе (одном сайте, например «game-game. Музыкальные игры онлайн»; «Музыка», «Обучалки» из проекта И. Бурского; «Вирартек» А. Устинова, проект «Детям о музыке») (мелодия, ритмические фигуры, игра на инструменте, динамика, музыкальные символы, интервалы, нотный стан и пр.); 4) **по возрастной категории обучающихся.** Приложения-Игры дифференцированы по уровню сложности: а) для обучающихся младших классов вполне доступны к освоению ресурсы программ электронных игр: «PianistHD» – игра по цветовым подсказкам на фортепианной клавиатуре для младших классов и любителей музыки (не подходит для профессионалов – т.к. отсутствует работа по анализу нотного текста), «Букашка» (сайт для самых маленьких мальчиков и девочек), «Музыкальные онлайн flash-игры»,

«Игры обучение музыки»; это красочные и увлекательные визуализации со вспомогательными анимационными персонажами (в проекте «Музыка»: семь гномов «Белосежка и семь гномов», Барби - «Музыка с Барби», Смешарики «Танцевальная школа смешариков», Микки Маус в игре «Музыкальная машина из множества инструментов»; Том и Джерри в проекте «Музыка» И. Бурского, крабы в «NoteWorks», кошки в «Music Notes», рыбки в «Music Crab - Notes de musique» и в проекте «Музыка» (рыбки Freddi), ящерицы в «Jungle Music», птички – в игре «Играем по нотам на виртуальном пианино» с ресурса «Букашки», попугаи в игре «Фразы попугаев» с портала «Theta Music Trainer» и пр.); б) для обучающихся старших классов и обучающихся-студентов вполне доступны к освоению ресурсы более строгие по интерфейсу: «AprenderNotes», «Теория музыки» К. Сидорова (приложение-справочник по теории музыки, без игрового наполнения), «Вирартек» (проект А. Устинов), «Музыка» и «Обучалки» (проект И. Бурский, русскоязычный отечественный ресурс); 5) **по направленности обрабатываемых знаний и навыков** : а) игры-тренажеры исполнения нот на инструменте (на фортепиано, на струнных, на духовых и пр. (например, «PianistHD» –тренажер игры на клавиатуре (без нот), «Mussila» – тренажер игре на фортепиано и разучиванию нот для фортепиано с листа; игра на музыкальных инструментах: фортепиано, электрогитара, ксилофон, саксофон, ударные барабан и флейта – на портале «Пианино-дети – музыка и песни»; «Музыкальные онлайн flash игры» С. Михайлова – тренажеры игры на фортепиано, на гитаре, на барабанах; игра на дудочках, на ксилофоне «Детям о музыке», игра на гитаре, барабанах, фортепиано – на портале «game-game. Музыкальные игры онлайн»; «Учимся играть на Пианино», ««NotesDeMusique»; «¼ учиться читать ноты – репетитор», «MusicalMonster: Учим ноты на фортепиано, гитаре»; «The Ear Gym – Ear Trainer»; «LearnMusic Notes»); б) отработка музыкально-теоретических навыков (динамика, знаки альтерации, ритмические фигуры, написание диктанта – например, проект «Музыка» И.В. Бурского, «Вирартек» А. Устинов; «SolfaRead»; «Ноты: чтение нот. Учить сольфеджио»; «Абсолютный слух»; «Interval Cards Theory»; «Musical Dictation»; «Тренажер ритма»; «Карточки изучаем ноты»; Ноты, аккорды, интервалы, музыкальная память (повтор фраз) в играх на портале «Theta Music Trainer»); в) смешанные (комплексная отработка исполнительских навыков чтения с листа и теоретических навыков – игра на фортепиано, дудочках, на ксилофоне, отработка нотного стана, сочиняем музыку, одинаковые звуки и пр. в проекте, повторы по памяти, музыкальный слух «Детям о музыке»; Игра на разных инструментах, запись нотами по памяти и на слух в проекте «Онлайн игры» (раздел «Обучение музыке»)).

Авторы настоящей статьи не исключают возможности использования других оснований для классификации электронных обучающих продуктов по теории музыки.

В обращении к данным играм видится больше положительных преимуществ, чем недостатков. Из немногочисленных ограничений по работе с такими электронными интерактивными играми: ограничения по времени пребывания перед экранами РС и мобильных персональных устройств (нагрузка на глаза, особенно в младшем школьном возрасте, что регламентировано требованиями к организации образовательного процесса. Так, для учащихся – в соответствии с требованиями СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы»). Электронные обучающие игры по музыкальной теории в большей степени предполагают персональную индивидуальную игру, и для использования группы учащихся потребуется дополнительное оборудование, как, например, интерактивная доска, использование более одного компьютера в аудитории или планшета у каждого обучающегося.

Обратимся к рассмотрению особенностей применения в педагогическом процессе на музыкально-теоретических дисциплинах: III) **программ микширования аудио-файлов, нотные редакторы и программы flash-анимации нотного текста**. Рассмотрим последовательно и применительно к музыкально-теоретическим дисциплинам (дополнительного и профессионального образования): 1) приложения и редакторы микширования информации аудио-файлов, 2) нотные редакторы; 3) программы flash анимации.

Программы с функциями микширования («Acid Music Studio», «Adobe Audition», «Audacity», «Audio Editor», «Djay 2», «FL Studio», «Linux MultiMedia Studio», «MAGIX Music Maker», «MAGIX Samplitude», «Mixcraft», «Pro Tools») в большинстве случаев предоставляют возможность визуализации графической схемы произведения (отображения звуковых дорожек, особенностей ритма и движения мелодий в каждом голосе; при этом ритмическое отображение будет эквивалентно протяженности прямоугольных фигур), некоторые программы предоставляют возможность сохранения файла в нотном отображении с последующей функцией сохранения в PDF формате («Sakewalk-Sonar», «Logic Pro», «Steinberg Cubase»). Данные программы и приложения по микшированию содержат функцию сохранения в форматах MIDI, mp3. Кроме того, существуют специализированные приложения по микшированию – пример тому «Mashup 2». Назначение использования продуктов микширования, на наш взгляд может быть довольно широким: возможно выбрать понравившиеся аудио-файлы, назначать их микширование между собой, вручную или автоматически. Полученный сводный файл может послужить основой для материалов по викторине, диктанта. Можно добавить видео ряд и сконструировать видео с целью определения жанров, композиторов, произведений; викторина может быть посвящена творчеству отдельного композитора или отдельному направлению в музыке (барокко, классицизм, романтизм, зарубежная музыка XX века, русская и советская

музыка), музыкальных произведений определённой страны (Франция, Австрия, Польша и др.). При возникновении сложностей в подборе материала по микшированию можно обратиться к автоматическому подбору мелодий в электронных нотных архивах («Музыкальный раздел проекта Гутенберга»), полнобазовый поиск музыкальных тем по жанрам, по первой ноте, по интервалу, по направлению мелодии (функция «Theme finder» в «Werner Icking» и «IMSLP»), по первым нотам и по словам (функция «TUNEdb» в «Werner Icking»).

Разберем функционал **программ нотных-редакторов** применительно музыкально-теоретических дисциплин. С целью получения нотного отображения звукового файла, если этой функции нет в описанных ранее программах по работе со звуком, возможно, использовать файлы MIDI, которые импортируем в нотный редактор, это позволяет работать не с абстрактными звуковыми геометрическими дорожками, а в привычном отображении в виде нотного текста. Для большего визуального эффекта в педагогических целях отображение нот можно выбрать в виде изображений музыкальных инструментов или фотографий композиторов или других графических объектов вместо нот. При этом можно выключить отображение штилей (ритмическая организация будет показана разным количеством объектов в такте). Таким образом, может достигаться подсказка на тембр инструмента, на определенного композитора, например при конструировании видео-викторины.

Пример тому видео «70 классических произведений в одной пьесе» (2019), «57 классических произведений 33 композиторов в одной пьесе» (2016), размещенных на канале в «YouTube» у «Grantwoolard» (вместо нот в видео отображались фотографии композиторов, что облегчало восприятие и узнавание музыкальных произведений).

Файл в нотном редакторе, например в «Overture» (версия 4.0) возможно сохранить в «YouTube», в результате получается видео-файл из нотного редактора с функцией просмотра партитуры с одновременным звучанием произведения. Функция весьма хорошая, когда необходимо поработать с партитурой, программы нотного редактора на компьютере не предустановлена. Кроме того музыкальные партитуры можно воспроизводить и публиковать на популярных ресурсах («YouTube», «SoundCloud», «Facebook») через программу нотного редактора «Sibelius». Данное видео можно использовать в качестве иллюстрации на уроках «слушания музыки», «музыкальной литературы» и «сольфеджио», когда возникает необходимость одновременной работы со звучанием произведения и работой с партитурой (что упрощает процесс контролирования за движением мелодии по нотному тексту).

Рассмотрим применение программ flash-анимации. Материалом для создания методического продукта по изучению музыкальных произведений могут служить не только ноты. Так, например, возможно использовать графические

изображения, обработав их в flash-редакторах. Ключевая идея будет заключаться в том, что изображения должны указывать на движение мелодии и помогать воспринимать музыкальные произведения через образный ряд. Например, возможно использовать приложение «Line Driver», в котором назначается движение музыкального произведения посредством графических линий, обозначения динамики, темповых ремарок, направления голосов, порой и нумерации тактов нотного произведения, контрапункта голосов путем включения нескольких направлений движения. Полученный материал можно сохранить в видеоформате и посредством видео-редакторов наложить с аудио-треками определенного музыкального произведения. Пример тому – «В пещере горного короля» Э. Грига (2017), симфония №5 (с moll) Л. Бетховена (2018) опубликованных на канале «YouTube» у «DoodleChaos».

Также возможно использовать анимацию статических изображений («Gimp», «KoolMoves», «Line Rider», «Vectorian Giotto», «Xara Designer»). Пример тому – «Полет шмеля» из «Сказки о царе Салтане» Н.А. Римского-Корсакого опубликованных на канале «YouTube» у «Concert Choir of Saint-Petersburg». Данное видео можно использовать как для изучения произведения, так и для биографических тем.

Помимо применения методических материалов, сконструированных в редакторах и приложениях самостоятельно, для изучения нотной грамоты, расположения их на клавиатуре фортепиано или ином другом инструменте (гитары, флейты и др.) возможно в рамках дисциплин «Общее фортепиано», «Специальный инструмент», «Сольфеджио», «Основы музыкальной грамоты» в дополнительном образовании, «Элементарная теория музыки» в профессиональном образовании использовать возможно приложения-игры [14; 15] «NoteWorks», «Mussila», «Jungle Music», «AprenderNotes», «Music Notes», «PianistHD», «Теория музыки» и пр.

Полезным окажется работа с программами микширования звука, Mushup-приложениями, нотными редакторами и программами по Flash-анимации [4; 6; 18] и в рамках дисциплин «Слушание музыки», «Музыкальная литература», «Сольфеджио», в дополнительном образовании, в рамках дисциплин «История музыки», «Методика преподавания теоретических дисциплин», «Анализ музыкальных произведений», в профессиональном образовании - когда можно качественно поработать с нотным текстом, сделать, при необходимости визуализацию партитуры (с выстраиванием движения голосов, с визуализацией созвучий, и пр.), конструировать видео-викторины, видео-материал для диктантов, в том числе многоголосных (где каждый голос отображен своим цветом или графическим объектом) и тембровых (где вместо нот будут использованы изображения музыкальных инструментов).

Авторы обращались к разнообразным примерам: а) «Электронные нотные архивы», б) «Нотные редакторы», в) «Программы с функ-

цией flash анимации», г) «Программы с функцией микширования аудио-файлов, Mushup-приложения», д) «Обучающие электронные игры по музыкальной теории», е) «Мобильные приложения – игры для смартфонов по изучению теории музыки». Весь этот неисчерпаемый многочисленный материал был систематизирован в сводные синхронистические таблицы (а) – Титова С.С., Морозова О.П., б),в),г),д),е) – Титова С.С., Фигловская О.А.), основными параметрами для данной систематизации служили указания на (указание наименования и режима доступа, указание разработчика, отражение особенностей применения, особенностей функционала и пр.). По причине объёмности итогом синхронистических таблиц в данном материале мы не имеем возможности целиком их привести. При желании ознакомиться с материалами синхронистических таблиц возможно обратиться к работам авторов настоящей статьи [17], [12], [14]. Авторы не исключают наличия других программных продуктов и ресурсов, в обозначенные синхронистические таблицы включены изученные образцы на данный момент авторами данной работы.

Заключение. Актуальность и новизна результата заключается в обобщении и сравнении данных о функционировании и возможностях электронных нотных архивов, с программами микширования звука, Mushup-приложениями, нотными редакторами и программами по Flash-анимации, обучающих электронных игр по музыкальной теории, мобильных приложений – игр для смартфонов по изучению теории музыки в предложениях по практическому использованию в обеспечении музыкально-теоретических дисциплин художественного дополнительного и профессионального образования. Перспективность и значимость проведенного исследования заключается в практических рекомендациях и обобщении информации по вопросам применения электронных нотных архивов, программам микширования звука, Mushup-приложений, нотных редакторов, программам по Flash-анимации, обучающих электронных игр по музыкальной теории, мобильных приложений – игр для смартфонов по изучению теории музыки для музыкально-теоретических дисциплин художественного дополнительного и профессионального образования и возможном интересе к исследованию со стороны преподавателей художественного образования, ведущих музыкально-теоретические дисциплины.

Литература

1. Альхрейсат, Х.М. Исследование и разработка цифровых методов микширования информации в аудиосигнал: формат MP3 [Электронный ресурс] // Х.М. Альхрейсат - 2008, Санкт-Петербург. Режим доступа: URL: <https://www.dissercat.com/content/issledovanie-i-razrabotka-tsifrovyykh-metodov-mikshirovaniya-informatsii-v-audiosignal-format> (дата обращения: 08.09.19.)
2. Бекенова Д.У., Информационные технологии в музыкальном образовании [Текст] / Д.У. Бекено-

ва, Ж.А. Мухатаева // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3328/> (дата обращения: 12.09.2019).

3. Губанова, А.Ю. Медиа контент для детей как элемент образовательного процесса [Электронный ресурс] // А.Ю. Губанова. Медиаобразование – 2017. №2. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediakontent-dlya-detey-kak-element-obrazovatel'nogo-protsesta> (дата обращения: 08.09.19.)

4. Лихачев, А. Ю. Способы создания графической информации средствами компьютерных технологий [Электронный ресурс] // А. Ю. Лихачев - 2007, Москва. Режим доступа: URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-sposoby-sozdaniya-graficheskoy-informatsii-sredstvami-kompyuternyh-tehnologiy> (дата обращения: 08.09.19.)

5. Останькович, Д.В. Музыкальное образование и информационно-компьютерные технологии [Электронный ресурс] / Д.В. Останькович. - 2012. Режим доступа: URL: <https://dostankovich.musicaneo.com/ru/blog/articles/view/973.html> (дата обращения: 12.09.19.)

6. Попов, Е. А. Анимационное произведение: типология и эволюция образных средств [Электронный ресурс] // Е. А. Попов - 2011, Санкт-Петербург. Режим доступа: URL: <https://www.dissercat.com/content/animatsionnoe-proizvedenie-tipologiya-i-evolyutsiya-obraznykh-sredstv> (дата обращения: 08.09.19.)

7. Стариков, Д.А. Понятие о мультимедиа технологии и их использовании в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Д.А. Стариков // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-multimedia-tehnologii-i-ih-ispolzovaniiv-obrazovatelnom-protseste> (дата обращения: 07.09.2019).

8. Титова, С.С. Визуализация музыкального произведения: образовательные возможности и программные продукты [Текст] / С.С. Титова // Международный научно-практический журнал «Теория и практика современной науки». – Саратов, 2017. – №8 (26). – С. 318-326. Режим доступа: URL: http://modern-j.ru/domains_data/files/sborniki_ (дата обращения: 08.09.2019).

9. Титова, С.С. Музыка. Медиа-контент и мультимедиа технологии [Программа] / С.С. Титова - Челябинск: МБУ ДО «ДЮОЦ» ДЦР «Синтай», 2019. – 85 с.

10. Титова, С.С. Музыкальная литература в ДМШ с использованием современных информационных ресурсов и технологий [Электронный ресурс] / С.С. Титова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (Уфа, июль 2012 г.). – С. 105–116. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2518/> (дата обращения: 07.09.2019).

11. Титова, С.С. Мультимедийные ресурсы на уроках сольфеджио в ДШИ: к вопросу об источни-

ковой и правовой базах в соответствии с основными формами работы дисциплины [Текст] / С.С. Титова, Г. Я. Гревцева // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – vi, – С. 207-210.

12. Титова, С.С. Особенности использования мобильных приложений и обучающих электронных игр по теории музыки в художественном образовании (дополнительном и профессиональном): педагогический аспект / С.С. Титова, О.А. Фигловская // Международная научно-практическая конференция «Международные студенческие исследования». – Франция, Лион. – сентябрь 2019 г.

13. Титова, С.С. Особенности педагогической работы на музыкально-теоретических дисциплинах с фортепианным ансамблем: на примере фортепианного трио «Акцент» МБУ ДО ДЮЦ ДЦР «Синтай» [Электронный ресурс] / С.С. Титова, О.П. Морозова // Теория и практика современной науки. Международный научно-практический журнал. – 2019. – №6 (48). Режим доступа: https://modern-j.ru/domains_data/files/48/Titova,%20Morozova.pdf Дата обращения: 07.09.2019.

14. Титова, С.С. Приложения и редакторы микширования аудио-файлов, нотного редактирования, flash-анимации нотного текста: виды, принципы работы, педагогический аспект на музыкально-теоретических дисциплинах художественном образовании (дополнительном и профессиональном): педагогический аспект / С.С. Титова, О.А. Фигловская Международная конференция «Научные исследования стран ШОС: взаимодействие и интеграция». – Пекин, Китай, – 14 сентября 2019 г.

15. Титова, С.С. Программы музыкальной направленности и их реализация на базе МБУ ДО «ДЮЦ» ДЦР «Синтай»: положение среди реализуемых программ, состав программ, особенности реализации («Эклектика», «Музыка»: «Сольфеджио», «Фортепиано», «Медиа-контент и мульти-медиа технологии») / С.С. Титова, О.П. Морозова, Т.Ю. Шубина // Международная научно-практическая конференция «Международные студенческие исследования». – Франция, Лион. – сентябрь 2019 г.

16. Титова, С.С. Ретрансляция материала шедевров мировой музыкальной классики в образцах медиа-контента (видео-реклама, кинофильмы, мультипликационные фильмы): педагогический аспект / С.С. Титова, О.А. Фигловская // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. – 2019. – №7 (июль). – С. 80-89.

17. Титова, С.С. Электронные нотные архивы и применение их функционала в художественном образовании (дополнительном и профессиональном): педагогический аспект / С.С. Титова, О.П. Морозова // Международная конференция «Научные исследования стран ШОС: взаимодействие и интеграция». – Пекин, Китай, – 14 сентября 2019 г.

18. Уатт, С. Mashup-приложения - эволюция SOA [Электронный ресурс] // Стивен Уатт – 2009. Режим доступа: URL: <https://www.ibm.com/>

developerworks.ru/library/ws-soa-mashups/index.html (дата обращения: 08.09.19.)

19. Фигловская, О.А. Музыкальные компьютерные технологии [Программа] / О.А. Фигловская. – Челябинск: МБУ ДО «ДШИ №9», 2019. – 57 с.

20. Шваркова, Г.Г. Модель организации и доставки контента в виртуальном образовательном пространстве / Г.Г. Шваркова, Ю.В. Позняк, В.М. Галынский Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса государств-участников СНГ.– Минск. – 2012. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/27785> Дата обращения: 08.09.2019.

Peculiarities the use of music archives, educational electronic games, audio file mixing programs, music editors and flash-animation programs in the study of music-theoretical disciplines

Titova S.S., Figlovskaya O.A., Morozova O.P.

South-Ural state Institute of arts named after P. I. Tchaikovsky, Children's Development Center «Xingtai»

This work is devoted to the consideration of the features of using electronic music archives, mobile applications and electronic games of educational orientation, Mashup-applications, flash-editors, music editors, in art education. A possible classification of the types of mobile applications and editors for visualizing a mixed animated musical score is presented. A number of electronic music archives are analyzed, a number of mobile applications and electronic games, Mashup applications, flash editors, and music editors. The features of the application of these resources and technologies within the framework of musical-theoretical disciplines are given.

Key words: electronic educational games, animation of musical text, Mashup-applications, flash-editors, music editors, pedagogy, electronic music archives, music-theoretical disciplines, art education.

References

1. Alhreisat, H.M. Research and development of digital methods for mixing information into an audio signal: MP3 format [Electronic resource] // Kh.M. Alhreisat - 2008, St. Petersburg. Access mode: URL: <https://www.dissercat.com/content/issledovanie-i-razrabotka-tsifrovyykh-metodov-mikshirovaniya-informatsii-v-audiosignal-format> (accessed September 8, 19.)
2. Bekenova D.U., Information technology in music education [Text] / D.U. Bekenova, J.A. Mukhataeva // Actual tasks of pedagogy: materials of the III Intern. scientific conf. (Chita, February 2013). - Chita: Publisher Young Scientist, 2013. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3328/> (accessed: 09/12/2019).
3. Gubanova, A.Yu. Media content for children as an element of the educational process [Electronic resource] // A.Yu. Gubanova. Media Education - 2017. No. 2. Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediakontent-dlya-detey-kak-element-obrazovatel'nogo-protsesta> (accessed September 8, 19.)
4. Likhachev, A. Yu. Methods of creating graphic information using computer technology [Electronic resource] // A. Yu. Likhachev - 2007, Moscow. Access mode: URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-sposoby-sozdaniya-graficheskoy-informatsii-sredstvami-kompyuternyh-tehnologiy> (accessed 09.09.19.)
5. Ostankovich, D.V. Musical education and information and computer technologies [Electronic resource] / D.V. Ostankovich. - 2012. Access mode: URL: <https://dostankovich.musicaneo.com/ru/blog/articles/view/973.html> (accessed September 12, 19.)
6. Popov, E. A. Animated work: typology and evolution of imaginative means [Electronic resource] // E. A. Popov - 2011, St. Petersburg. Access mode: URL: <https://www.dissercat.com/content/animatsionnoe-proizvedenie-tipologiya-i-evolyutsiya-obraznykh-sredstv> (accessed September 8, 19.)
7. Starikov, D.A. The concept of multimedia technology and their use in the educational process [Electronic resource] / D.A. Starikov // Scientific research in education. - 2011. - No. 2. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-multimedia>

- tehnologii-i-ih-ispolzovaniiv-obrazovatelnom-protsesse (accessed: 09/07/2019).
8. Titova, S.S. Visualization of a musical work: educational opportunities and software products [Text] / S.S. Titova // International Scientific and Practical Journal "Theory and Practice of Modern Science". - Saratov, 2017. - No. 8 (26). - S. 318-326. Access mode: URL: http://modern-j.ru/domains_data/files/sborniki_ (accessed date: 09/08/2019).
 9. Titova, S.S. Music. Media content and multi-media technologies [Program] / S.S. Titova - Chelyabinsk: MBU DO "DYUTS" of the Center "Sintai", 2019. - 85 p.
 10. Titova, S.S. Musical literature in music school using modern information resources and technologies [Electronic resource] / S.S. Titova // Actual problems of modern pedagogy: materials of the II Intern. scientific conf. (Ufa, July 2012). - S. 105-116. - Access mode: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2518/> (accessed: 09/07/2019).
 11. Titova, S.S. Multimedia resources at solfeggio lessons at the Children's Art School: on the issue of source and legal bases in accordance with the main forms of discipline work [Text] / S.S. Titova, G. Ya. Grevtseva // Pedagogical excellence: materials of the VI International. scientific conf. (Moscow, June 2015). - M.: Buki-Vedi, 2015. -- vi, - S. 207-210.
 12. Titova, S.S. Features of the use of mobile applications and educational electronic games on the theory of music in art education (additional and professional): pedagogical aspect / S.S. Titova, O.A. Figlovskaya // International scientific-practical conference "International student research." - France, Lyon. - September 2019
 13. Titova, S.S. Features of pedagogical work in musical and theoretical disciplines with a piano ensemble: on the example of the piano trio "Accent" MBU DO DYUTS DTSR "Sintay" [Electronic resource] / S.S. Titova, O.P. Morozova // Theory and practice of modern science. International scientific and practical journal. - 2019. -- No. 6 (48). Access mode: https://modern-j.ru/domains_data/files/48/Titova,%20Morozova.pdf Date of access: 09/07/2019.
 14. Titova, S.S. Applications and editors for mixing audio files, music editing, flash-animation of music text: types, principles of work, pedagogical aspect in the music-theoretical disciplines of art education (additional and professional): pedagogical aspect / S.S. Titova, O.A. Figlovskaya International Conference "Scientific Research of the SCO Countries: Interaction and Integration". - Beijing, China - September 14, 2019
 15. Titova, S.S. Programs of musical orientation and their implementation on the basis of MBU DO "DYUTS" of the Center "Xingtai": the position among the programs being implemented, the composition of the programs, features of the implementation ("Eclecticism", "Music": "Solfeggio", "Piano", "Media content and multi-media technologies ") / S.S. Titova, O.P. Morozova, T.Yu. Shubina // International scientific-practical conference "International student research." - France, Lyon. - September 2019
 16. Titova, S.S. Relaying the material of masterpieces of world musical classics in media content samples (video advertising, films, animated films): pedagogical aspect / S.S. Titova, O.A. Figlovskaya // Modern science. Actual problems of theory and practice. Series Humanities. - 2019. - No. 7 (July). - S. 80-89.
 17. Titova, S.S. Electronic music archives and the use of their functionality in art education (additional and professional): pedagogical aspect / S.S. Titova, O.P. Morozova // International Conference "Scientific Research of the SCO Countries: Interaction and Integration". - Beijing, China - September 14, 2019
 18. Watt, S. Mashup-applications - the evolution of SOA [Electronic resource] // Stephen Watt - 2009. Access mode: URL: <https://www.ibm.com/developerworks/ru/library/ws-soa-mashups/index.html> (accessed September 8, 19.)
 19. Figlovskaya, O.A. Musical computer technology [Program] / O.A. Figlovskaya. - Chelyabinsk: MBU DO "DSHI №9", 2019. - 57 p.
 20. Shvarkova, G.G. The model of organization and delivery of content in the virtual educational space / G.G. Shvarkova, Yu.V. Poznyak, V.M. Galynsky Information and technological support of the educational process of the CIS member states. - Minsk. - 2012. Access mode: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/27785> Date of access: 08.09.2019.

Применение лингвистических инструментов для обучения английскому языку в высшей школе

Еныгин Дмитрий Викторович
доцент, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»,
Enygin.DV@rea.ru

Маслова Елизавета Геннадьевна
доцент, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»,
Maslova.EG@rea.ru

Мидова Венера Олеговна
доцент, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»,
Midova.VO@rea.ru

Минасян Ева Тиграновна
доцент, ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»,
Minasyan.ET@rea.ru

Обучение иностранному языку возможно в тех условиях, которые зачастую не соответствуют современным требованиям. В частности, основные лингвистические инструменты в процессе преподавания английского языка ориентируются на формирование лексической и грамматической компетенции, определяя понимание студентом языка как отдельного инструмента, который находится вне действующей программы обучения. В этой связи возникает необходимость ориентировать обучение иностранному языку на практическое применение. Авторы в статье выявляют принципы реализации практико-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе, направленные на создание образовательных проблемных ситуаций, которые будут отражать структуру дисциплины и готовить студентов к практической деятельности в дальнейшем.

Ключевые слова: инструмент, лингвистика, высшая школа, обучение, иностранный язык.

Современные специалисты по педагогике высшей школы и обучению иностранным языкам обсуждают вопросы активизации и мотивации студента к освоению новых знаний, применению концепций опережающего обучения и информационно-компьютерных технологий. Это относится и к освоению английского языка [5, с. 817], что и предопределяет переосмысление некоторых системообразующих принципов организации учебного процесса.

С одной стороны, технологии обучения в высшей школе регламентированы Болонской доктриной, ориентированной на приоритет активной самоподготовки студентов, способствующей наиболее эффективному усвоению предмета. С другой стороны, в практике сохраняется достаточно традиционный (нормативный) подход к организации обучения [8, с. 72]. Преподаватель определяет содержание курса, перечень знаний и навыков, которые должен получить студент; учебно-воспитательный процесс остается процессом передачи информации, освоения новых знаний и их закрепление, не приобретая признаки инновационности. Тогда как инновационный подход призван формировать когнитивную и эмоциональную готовность личности к динамическим изменениям в социуме за счет развития способностей к творчеству, разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми [9, с. 40]. Одним из вариантов такого подхода можно считать проблемно-ориентированное обучение (на английском – Problem-based learning, устоявшееся сокращение – PBL), которое внедрено во многих зарубежных университетах и проходит апробацию в некоторых российских учебных заведениях.

Цель данной статьи – определить ключевые принципы и педагогические технологии проблемно-ориентированного обучения во время изучения английского языка.

Вопросы формирования самостоятельности обучающихся, раскрытие их умственных способностей через создание дидактических ситуаций, которые стимулируют интеллектуальное развитие, не являются новыми. В педагогической литературе, изданной еще в советские времена, подчеркивалась необходимость не только передачи обучающимся готовой информации, а получения определенных знаний и умений путем решения теоретических и практических проблем. Однако, про-

блемно-ориентированное обучение не стало приоритетной концепцией в российских учебных заведениях.

Его элементы в виде дискуссий в малых группах, проведения занятий, построенных на кейс-методах (решение проблемных ситуаций), используют многие преподаватели высшей школы. Однако философия проблемно-ориентированного обучения, принципиально отличающаяся от традиционного подхода к организации учебного процесса, предлагает другой взгляд на роли преподавателей и студентов.

В центре инновационного подхода - студент, который сам руководит процессом получения знаний и осознает значимость этого процесса и свою ответственность за его результат. Данный подход к обучению, ориентирован на потребности того, кто учится. Цель такого обучения заключается в формировании у студентов умения находить и использовать знания, которые актуальны и могут быть применены в практической сфере и научных исследованиях. Кроме того, студенты учатся выявлять и анализировать проблемы, организовывать свою деятельность по поиску информации, сравнивать данные из разных дисциплин, оценивать информацию, работать в группе и проявлять лидерские качества.

Технология проблемно-ориентированного обучения в современном его варианте подразумевает «подход семи шагов», который имеет следующие этапы:

- 1) рассмотрение задачи по теме;
- 2) формулировка проблемы;
- 3) анализ проблемной ситуации;
- 4) определение возможных вариантов решения проблемной ситуации;
- 5) формулировка образовательных целей;
- 6) поиск нужной информации (в частности, получение новой информации во время лекций, семинаров, ознакомление с материалами, расположенными в системе Moodle и т. п), подготовка докладов и презентаций;
- 7) отчет о результатах исследования темы и способы решения проблемной ситуации.

В разных странах – Австралии (которая была пионером в использовании этого обучения), Нидерландах (первые в Европе начали внедрять проблемно-ориентированное обучение как принцип организации учебного процесса), США, Канаде – проблемно-ориентированное обучение используют неодинаково. Однако в целом оно построено на сходных методологических принципах: студенты сами формулируют вопросы, необходимые для изучения проблемной ситуации (кейса) и находят ответы на эти вопросы [2, с. 97].

Рассмотрим особенности проблемно-ориентированного обучения английскому языку на примере дисциплины «Иностранный язык делового и профессионального общения», которая преподается на магистерской программе в российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова (РЭУ им. Г.В. Плеханова). Дисциплина сосредоточена на вопросах исследования того, каким обра-

зом производятся и реализуются решения в различных отраслях экономики. Цель курса – формирование у будущих специалистов когнитивного (знания), операционного (умения) и мотивационного компонентов готовности к анализу языковых процессов в сфере экономики [6, с. 115].

Применение проблемно-ориентированного обучения оправдано, поскольку дает возможность для дискуссий и поиска креативных способов решения проблем, позволяя учитывать разные мнения и ценностные ориентации, помогая подбирать инструментарий для определения проблемно-ориентированного поля в определенных ситуациях.

Курс, построенный на проблемно-ориентированном обучении, требует специального методического обеспечения. Речь идет, прежде всего о проблемных ситуациях (в двух вариантах – один для студентов, один – для преподавателя, который содержит учебно-методический сценарий занятия). Причем эти ситуации должны регулярно пересматриваться, обновляться, учитывать изменения лексики [3, с. 228]. Их следует выбирать из реальной практики; эти ситуации должны включать трудности, связанные с решением проблем и иметь определенный элемент неопределенности или содержать противоречия, побуждающие к развитию критического мышления студентов.

Сейчас существует противоречие между растущими требованиями общества к уровню профессионализма личности и существующей практикой профессиональной подготовки студентов, между качественной готовностью к осуществлению учебной деятельности и профессиональной деятельности. Достичь определенной степени преодоления этой проблемы возможно через применение таких форм и методов обучения и воспитания, которые бы не только передавали совокупность знаний, но и обеспечивали оптимальное личностное развитие в целом, трансформацию познавательной деятельности в профессиональную и соответственно изменение потребностей, мотивов, целей. Особое внимание уделяется применению новейших технологий, например, мультимедийных.

В процессе обучения студенты должны приобрести высокий уровень коммуникативной компетенции, для успешной реализации своих профессиональных целей. В связи с этим возникают естественные коммуникативные ситуации, в которых необходимо понять иноязычную речь, высказать своё мнение по той или иной проблеме. Среди подобных ситуаций можно назвать следующие:

- 1) участие в международных конференциях, симпозиумах, выставках, на которых необходимо понять доклад или выступление на иностранном языке;
- 2) речевые контакты во время подобных встреч;
- 3) обсуждение договоров, соглашений по специальности;
- 4) речевые контакты, связанные с совместной предпринимательской деятельностью.

Вместе с тем, важным является создание учебных ситуаций, в которых необходимо понять про-

фессионально направленную иноязычную речь, например: восприятие лекций на иностранном языке и выступление на семинарах, защита дипломной работы на иностранном языке, подготовка студентов для прохождения стажировки за рубежом. Готовить специалистов к участию в подобных ситуациях необходимо еще в стенах вуза на занятиях по иностранному языку. При этом стоит принять во внимание, что обучение элементам официального общения невозможно без предварительного этапа обучения общению на бытовом уровне. И содержательно, и по языковым моделям повседневная речь гораздо доступнее студентам на начальном этапе обучения, чем официальная речь, и, в то же время, крайне необходима в практическом общении.

Интересы студентов концентрируются вокруг заинтересованности в своей будущей профессии, поэтому на занятиях необходимо создавать коммуникативную обстановку, которая бы мобилизовывала их активную осмысленную деятельность. Коммуникативная обстановка будет моделировать процесс реального общения, и речь с самого начала ее изучения будет использоваться в естественных ситуациях общения или максимально к ним приближенных. Принцип коммуникативности, основан на утверждении психологии о том, что речевая деятельность человека, как и любая другая, является мотивированной и целенаправленной. Вследствие этого на занятиях по иностранному языку у студентов возникает интерес к таким видам речевой деятельности, с помощью которых можно решить интеллектуальные задачи профессионального уровня.

В процессе преподавания иностранного языка профессионального направления можно выделить существенно значимые подходы. На современном этапе учебный процесс требует от преподавателя создавать проблемные ситуации и организовывать активную самостоятельную деятельность студентов для их решения, тем самым стимулировать критическое мышление студентов.

Вариант кейса для студентов, как правило, содержит описание проблемной ситуации и список литературы именно к этой ситуации, доступный в библиотеке университета или системе Moodle [4, с. 148].

Изучение дисциплины, построенной на проблемно-ориентированном обучении, длится весь учебный год, занятия проходят 2 раза в неделю, в промежутке между занятиями студенты ведут поиск дополнительной информации, читают рекомендованные источники, выполняют задания.

Эффективность использования проблемно-ориентированного обучения зависит от того, насколько студенты (и преподаватель) понимают значимость такого обучения и свою роль. Поэтому в начале занятий проводится тренинг по решению проблемных ситуаций, во время которого студенты учатся формулировать профессиональные цели и задачи. Если приемы проблемно-ориентированного обучения используют в нескольких дисциплинах, то тренинг может быть об-

щим, если же такой подход присущ только одну учебному курсу, то целесообразно начать преподавание дисциплины с ознакомления с принципами работы и совместно выработать правила поведения (уважать мнения других; слушать, не перебивая; не злоупотреблять временем; задавать конкретные вопросы; регулярно готовиться к занятиям; искать дополнительную информацию и др.).

После ознакомления с принципами проблемно-ориентированного обучения курс начинается не с вводной лекции, а сразу с семинарского (практического) занятия по обсуждению кейса. Студенты путем «мозгового штурма» высказывают свои гипотезы, определяют, какие слова и концепции им не понятны, ведут поиск «ключевой информации». Один из студентов выступает модератором обсуждения. Он направляет дискуссию, задает вопросы, может определять, кто именно будет отвечать на тот или иной вопрос, чтобы дать возможность разным студентам принимать участие в обсуждении. Другой студент выступает в роли ассистента (записывает на доске, в современных условиях – интерактивной доске, или в компьютере с проектором) высказанные идеи. Далее, идеи структурируются, на их основе формулируется основная образовательная цель, а затем – учебные задачи, имеющие отношение к проблемной ситуации. Преподаватель при этом выступает в роли наставника [1, с. 47]. Стоит отметить, что многое зависит от преподавательского мастерства, умения создать атмосферу, в которой студенты свободно обмениваются мнениями во время дискуссии и в то же время осознают, что преподаватель находится в аудитории для того, чтобы мотивировать студентов к саморазвитию, самоорганизации и самоконтролю.

Развитие творческой, самостоятельной и познавательной деятельности студентов будет успешным, если преподаватель будет привлекать их к активному процессу аргументирования их собственной точки зрения по определенной проблеме, превращая занятия в диалоги и стимулируя совместное мышление. Главной целью такого подхода является актуализация знаний и умений профессиональной направленности. В современной теории проблемного обучения выделяют два вида проблемных ситуаций: психологические, связанные со студентами, и педагогические, имеющие отношение к преподавателям. Педагогические проблемные ситуации создаются преподавателями для того, чтобы активизировать критическое мышление, заинтересованность студентов и подчеркнуть важность обсуждаемой проблемы. Психологические проблемные ситуации являются абсолютно индивидуальными. Проблемные ситуации могут быть созданы на всех этапах учебного процесса: во время объяснения нового материала, повторения ранее изученного, контроля знаний и умений.

Такой подход развивает критическое мышление и стимулирует такую деятельность студентов, как обсуждение предложенных идей, обоснование собственного мнения, нахождение компромисса с

другими участниками дискуссии, лаконичное высказывание, нахождение не одного, а нескольких вариантов решения проблемы, работа в парах и группах. Студенты учатся быть толерантными, внимательными и дружелюбными. Также, данный подход мотивирует сотрудничество и взаимодействие преподавателя и студента.

Определяя тенденции в преподавании иностранного языка, исследователи сегодня называют прежде всего реализацию коммуникативного подхода. Коммуникативно-ориентированное обучение предполагает формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая считается сформированной, если будущий специалист использует иностранный язык, чтобы самостоятельно получать и расширять свои знания и опыт. В рамках преподавания иностранного языка профессионального направления коммуникативный подход эффективно реализуется посредством использования симуляционных деловых игр, когда во время занятия ситуация касается будущей профессии студентов или непосредственно профессионального рода занятий участников. Такие игры способствуют развитию интеллекта, памяти, влияют на эмоциональную сферу личности, мотивируют коммуникативную, речевую, познавательную и творческую деятельность. Развитые интеллектуальные умения и общая культура мышления - это черты, которые имеют определенную ценность для самообразования специалиста, что является целью всего учебного процесса в высшем учебном заведении.

На семинарском занятии, проводимом через несколько дней после первого обсуждения, студенты презентуют ответы на ситуационные вопросы, которые они для себя определили. Преподаватель выполняет роль ментора (наставника), который может комментировать некоторые непонятные моменты, задавать дополнительные уточняющие вопросы участникам дискуссии. В конце занятия модератор подводит итоги.

Такой подход помогает целенаправленно сформировать профессиональную терминологическую компетентность студентов, что позволяет значительно повысить уровень познавательной деятельности, которая мобилизует творческий потенциал личности. Потребность в знаниях профессиональной терминологии требует постоянного профессионального самосовершенствования, способствуя непрерывному профессиональному росту.

Таким образом, иностранный язык профессионального направления является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста. От уровня его сформированности в значительной мере зависят результаты работы на занятиях. Анализ источников по проблеме свидетельствует о необходимости создания в процессе подготовки будущих специалистов на занятиях по иностранному языку таких условий, которые способствовали бы формированию «языковой» профессиональной компетентности студентов и подготовили их к осуществлению эффективного ком-

муникационного взаимодействия в будущей профессиональной среде.

Опрос студентов, проведенный в РЭУ им. Г.В. Плеханова, выявил, что педагогическая инновация оказалась довольно успешной, поскольку дала возможность студентам учиться друг у друга - обмениваться знаниями, опытом, способностью анализировать информацию.

Вместе с тем, применение проблемно-ориентированного обучения выявило некоторые проблемы, связанные с использованием данного метода:

- неготовность некоторых преподавателей к собственной вспомогательной роли;
- не всегда удачный отбор проблемных ситуаций;
- потребительское отношение студентов, неготовность к самостоятельному поиску;
- негативные групповые роли.

Однако, несмотря на обозначенные трудности проблемно-ориентированное обучение - это перспективная технология усвоения знаний и формирования умений через решение проблемных ситуаций в процессе подготовки магистров, поскольку дает возможность преодолеть разрыв между теорией и практикой, интегрировать различные дисциплины в контексте будущей профессиональной деятельности и направить студентов на самостоятельный активный поиск решения проблемы и саморазвитие. При применении проблемно-ориентированного обучения формируются такие навыки, как наблюдение, отбор данных, идентификация проблемы, разработка по принятию альтернативных решений, общение, мотивация. Проблемно-ориентированное обучение может быть с легкостью интегрировано с системой Moodle и массовыми открытыми онлайн-курсами (OER) по языковым дисциплинам.

Ознакомление с методологическими принципами проблемно-ориентированного обучения, опытом его использования в РЭУ им. Г.В. Плеханова дает основания для определения различий проблемно-ориентированного обучения от традиционного обучения (табл. 1). Однако не все базовые методологические основы этого обучения возможно реализовать в нынешних условиях российских университетов, жестко регламентированных нормативными документами Министерства науки и высшего образования в части формирования учебных планов и графиков обучения.

В заключении стоит отметить, что проблемно-ориентированное обучение может рассматриваться как особая педагогическая стратегия, для воплощения которой требуется надлежащее методологическое и организационное обеспечение. Основной категорией проблемно-ориентированного обучения является проблемная ситуация, которая демонстрирует студентам противоречия между уже известными знаниями и тем, что нужно еще узнать. По дисциплине «Иностранный язык делового и профессионального общения» такие проблемные ситуации должны быть реальными и содержать элементы потенциального

практического решения, открывать пространство для аргументированных дискуссий. Применение проблемно-ориентированного обучения связано с процессом приобретения общих и практико-ориентированных знаний, разработкой нового аналитического стиля мышления.

Таблица 1

Ключевые отличия проблемно-ориентированного и традиционного обучения

Характеристики	Проблемно-ориентированное обучение	Традиционное обучение
Ключевой принцип (основной методологический вопрос)	Подход, ориентированный на того, кто учится («что из этого может выйти?»)	Нормативный подход («Как должно быть?»)
Формирование учебного плана	Обучение сосредоточено на проблемных ситуациях (кейсах)	Дисциплина разбита на отдельные блоки (темы), оценив каждый из которых, можно сказать, что изучено
Методы обучения	Обучение предполагает поиск информации, нужной для обучения	Материал изучается путем запоминания и воспроизведения информации
Роль преподавателя	Преподаватель – наставник, который поощряет самостоятельную работу. Главное – интересы студентов, их мотивация к обучению	Преподаватель – эксперт, который передает знания. Интересы тех, кого учат, отодвигаются на второй план
Размер группы	Малые группы на семинарском занятии (до 12 студентов)	Большие группы на семинарском занятии (до 30 студентов)
Продолжительность и график обучения	Модульное интенсивное обучение (занятия через день в течение 3-4 недель)	Сквозная семестровая программа

Литература

1. Есетова Н.П. Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку // Интерактивное образование. 2017. № 2. С. 45-48.
2. Кириленко С.В. Перспективная модель применения информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку в вузе // В сборнике: Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения Сборник статей. Москва, 2017. С. 95-100.
3. Киселева З.А., Божик С.Л., Белина Н.В. Об эффективности использования интерактивных технологий при обучении грамматике английского языка в вузе // В сборнике: Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования материалы международной школы-конференции. 2017. С. 227-230.
4. Костарева Е.А. Применение личностно-ориентированных технологий при обучении студентов профессиональному английскому языку // В сборнике: Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Редкол.: Ж. В. Мурзина, Г. В. Николаева, С. П. Руссков. 2017. С. 147-149.

5. Меркулова М.А. Использование компьютерных технологий в обучении английскому языку // Теория и практика современной науки. 2017. № 2 (20). С. 815-819.

6. Минасян Н.А. Теоретические основы использования новых информационных технологий в обучении английскому языку // Академия педагогических идей Новация. Серия: Студенческий научный вестник. 2017. № 11. С. 109-116.

7. Муса Д.Т., Ниязова А.Е. Технология использования информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 50-2. С. 96-101.

8. Сайдашева Э.А., Нургалиева Л.А., Мотыгуллина З.А. Использование новых информационных технологий в обучении английскому языку (на примере электронного учебника) // Вестник НЦБЖД. 2017. № 3 (33). С. 68-73.

9. Усатова И.Ю. Реализация компетентного подхода в обучении английскому языку студентов языковых направлений подготовки с помощью интерактивных технологий // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 38-42.

10. Хапова О.К. Использование информационных технологий при обучении английскому языку // В сборнике: Традиции и инновации в современной науке Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции. 2016. С. 541-542.

The use of linguistic tools for teaching English in higher education

Enygin D.V., Maslova E.G., Midova V.O., Minasyan E.T.

FSBEI HE "REU named after G.V. Plekhanov "

Teaching a foreign language is possible in those conditions that often do not meet modern requirements. In particular, the main linguistic tools in the process of teaching English are guided by the formation of lexical and grammatical competence, determining the student's understanding of the language as a separate tool that is outside the current training program. In this regard, there is a need to orient the teaching of a foreign language to practical application. The authors in the article identify the principles of the implementation of practice-oriented teaching of English in higher education, aimed at creating educational problem situations that will reflect the structure of the discipline and prepare students for practical activities in the future.

Keywords: instrument, linguistics, higher school, training, foreign language.

References

1. Esetova N.P. The use of information and communication technologies in teaching English // Interactive education. 2017. No. 2. P. 45-48.
2. Kirilenko S.V. A promising model of the use of information and communication technologies in teaching English in a university // In the collection: Creating a virtual intercultural educational space using e-learning technologies Collection of articles. Moscow, 2017. S. 95-100.
3. Kiseleva Z. A., Bozhik S. L., Belina N. V. On the effectiveness of using interactive technologies in teaching English grammar at a university // In the collection: Innovative ideas and approaches to integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in the system of higher education materials of an international school-conference. 2017. S. 227-230.
4. Kostareva EA The use of personality-oriented technologies in teaching students professional English // In the collection: Education, innovation, research as a resource for community development Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference. Editorial board: J.V. Murzin, G.V. Nikolaev, S.P. Russkov. 2017. S. 147-149.

5. Merkulova M.A. The use of computer technology in teaching English // Theory and practice of modern science. 2017. No. 2 (20). S. 815-819.
6. Minasyan N.A. Theoretical Foundations of the Use of New Information Technologies in Teaching English // Academy of Pedagogical Ideas Novation. Series: Student Scientific Herald. 2017. No. 11. S. 109-116.
7. Musa D.T., Niyazova A.E. The technology of using information and communication technologies in teaching English // Psychology and Pedagogy: methodology and problems of practical application. 2016. No. 50-2. S. 96-101.
8. Saidasheva E.A., Nurgalieva L.A., Motygullina Z.A. The use of new information technologies in teaching English (on the example of an electronic textbook) // Bulletin of the Central Railway Railway. 2017. No. 3 (33). S. 68-73.
9. Usatova I.Yu. The implementation of the competency-based approach in teaching English to students of language training areas using interactive technologies // Karelian Scientific Journal. 2017. Vol. 6. No. 1 (18). S. 38-42.
10. Hapova O.K. The use of information technology in teaching English // In the collection: Traditions and innovations in modern science. Collection of materials of the XVI International scientific and practical conference. 2016. S. 541-542.

Особенности профессиональной подготовки студентов-международников в России

Карпов Валерий Валерьевич

аспирант, кафедра педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, valerian7@yandex.ru

Цель статьи – раскрыть особенности профессиональной подготовки специалистов международного профиля в условиях российского вуза. Автор рассматривает специфику дипломатической службы и требования к будущим специалистам-международникам в рамках нормативно-правовых документов и сложившейся практики профессиональной деятельности. В ходе подготовки особое внимание уделяется формированию профессионально значимых компетенций.

Ключевые слова: дипломат, профессиональная деятельность, международные отношения, компетенции, межкультурная коммуникация.

Профессия дипломата всегда считалась престижной и привлекательной: это встречи с новыми людьми, посещение зарубежных стран, познание мира. Однако далеко не всегда молодые люди, выбирающие дипломатическую службу или, в целом, работу в области международных отношений, осознают, с какими особенностями профессии им предстоит столкнуться. И это касается не только представителей российской молодежи – с теми же проблемами сталкиваются сотрудники внешнеполитических ведомств за рубежом, отмечающие, что выпускники университетов, выбирающие дипломатическую службу, часто «демонстрируют пробелы в базовых знаниях и понимании того, что представляет собой дипломатическая профессия, и какова ее роль» [7].

Работа специалистов международного профиля, особенно дипломатов, равно как и их подготовка высших учебных заведений, регламентирована целым рядом нормативно-правовых документов: Венской конвенцией о дипломатических сношениях, Федеральным законом «О государственной гражданской службе Российской Федерации», Федеральным законом «Об особенностях прохождения федеральной государственной гражданской службы в системе Министерства иностранных дел Российской Федерации», Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования и Образовательными стандартами высшего образования МГИМО МИД России и др.

Профессиональная деятельность будущих специалистов международного профиля многогранна и включает в себя как дипломатическую и политическую (т.е. непосредственно международную) деятельность, так и *информационно-аналитическую работу*, предполагающую изучение текущих тенденций в области международных внешнеполитических и торгово-экономических отношений, в военной области, в области культурных связей. Необходимо также уметь осуществлять анализ развития отношений страны, которую представляет специалист-международник, с определенными странами, степень её влияния в определенных регионах, между-

народных организациях. Информационно-аналитическая работа также предполагает создание и обновление баз данных (поиск, отбор и обработку информации) о регионах и отдельных странах, международных и общественных организациях, политических и общественных деятелях, представителях науки и культуры. Поиск информации проводится как на родном, так и на иностранных языках, поэтому специалист-международник должен владеть иностранными языками. Осуществление информационно-аналитической работы невозможно без умения составлять документы и грамотно и логично излагать информацию.

Выпускники вузов и факультетов международного профиля также готовятся к *организационно-коммуникационной работе*. Этот вид деятельности предполагает умение осуществлять и организовывать контакты с представителями зарубежных стран на территории Российской Федерации и за рубежом, в том числе, протокольные мероприятия, поэтому студентам МГИМО МИД России предлагается курс «Государственный и деловой протокол».

Будущий специалист-международник должен быть способен не только вести переговоры, но и, при необходимости, осуществлять функции переводчика, секретаря, референта. Поэтому в ходе профессиональной подготовки студентов-международников большое внимание уделяется изучению иностранных языков и формированию переводческой компетенции. Не случайно выпускной государственный экзамен по иностранному языку в МГИМО включает в себя письменный перевод статьи профессиональной тематики, перевод профессионально окрашенного текста «с листа» и устный последовательный перевод. Язык профессии изучается на всех факультетах МГИМО, с нарастающей интенсивностью – от второго курса к четвертому, причем при изучении второго иностранного языка языковая профессионализация начинается уже на раннем этапе изучения языка.

Международная коммуникация всегда предполагает межкультурную коммуникацию, поэтому выпускник МГИМО должен знать лингвокультурные особенности страны изучаемого языка и уметь преодолевать межкультурные коммуникационные барьеры и избегать межкультурных конфликтов. В связи с этим, обучение иностранному языку неразрывно связано с изучением лингвострановедческого материала. Отдельным курсом на факультетах Международных отношений и Международной журналистики МГИМО читаются лекционные-семинарские курсы «Основы межкультурной коммуникации» и «Деловые культуры».

Многие выпускники вузов международного профиля, в том числе, МГИМО, после окончания университета занимаются *редакционно-издательской и культурно-просветительской деятельностью*: освещают в средствах массовой коммуникации международную проблематику, проводят выставки, фестивали, организуют мероприятия по культурному обмену и гуманитарному

взаимодействию, в том числе, с соотечественниками, проживающими за рубежом. Немало выпускников вузов международного профиля занимается *научно-исследовательской и преподавательской деятельностью*. Научно-профессиональные контакты в рамках международных исследований способствуют продвижению национальных интересов в мировом научном и академическом сообществе. Новыми направлениями подготовки студентов МГИМО стали спортивная дипломатия, международное сотрудничество в области экологии и сельского хозяйства и т.п. Все эти области профессиональной деятельности требуют не только общей подготовки в области теории и практики международных отношений, международного права, но и углубленного изучения соответствующей профессиональной тематики.

В целом, профессиональная подготовка в МГИМО позволяет всем выпускникам университета работать как в Министерстве иностранных дел, так и в международных организациях, государственных и коммерческих структурах, однако многие студенты хотели бы работать во внешнеполитическом ведомстве.

Как отмечают специалисты, в современной научной литературе наблюдается недостаток исследований о роли и значении дипломатической службы в целом и о деятельности Министерства иностранных дел РФ в частности, поэтому необходимо понимать, что представляет собой профессия «дипломат», какие профессиональные требования предъявляются к личности дипломата, какими личностными качествами он должен обладать.

Прежде всего, данная профессия обобщает в себе опыт человеческой деятельности за длительный исторический период, а также является квинтэссенцией большого числа таких специальных наук, как история, экономика, международные отношения и право, социология, экология, страноведение и языкознание. Характеристики профессии дипломата многообразны, кроме того, в современных условиях, по мнению некоторых западных и российских дипломатов, приоритет при назначении на определенные должности должен отдаваться претендентам с учетом личностных качеств будущих дипломатов.

Анализируя более подробно отдельные направления подготовки будущих дипломатов, специалистов-международников в учебном процессе необходимо иметь в виду, что традиционные требования к личностным и деловым качествам специалиста-международника никем не меняются. Подготовку современного специалиста международного профиля невозможно осуществить без целого ряда новых направлений, таких как изучение психологии лидерства, конфликтологии, этики профессионального общения. Важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений, является также формирование личности профессионала в процессе обучения, содействие его самоидентификации с избранной профессией. Вместе с тем, традицион-

ные требования к деловым и личностным качествам будущих дипломатов, сложившиеся ещё в XVII-XVIII вв., не претерпели значительных изменений и в сегодняшних условиях.

К важным качествам будущих дипломатов можно отнести хорошую психологическую подготовку, предполагающую изучение основ психологии, выработку таких качеств как проницательность, внимательность, стрессоустойчивость, умение представить психологический портрет собеседника и т.д. В российской и зарубежной литературе освещаются различные сферы дипломатической психологии. В работе Х. Дж. Лангхольца и К. Е. Стоута «Психология дипломатии» отмечено, что многие работники внешнеполитических служб США имеют ученые степени в области международных отношений, политологии, экономики, права, но очень немногие из них слушали психологические курсы в университетах, при этом авторы подчеркивают важность знания психологии для дипломата. В частности, психологическая подготовка, выработка способностей слушать собеседника и наблюдать за общей ситуацией, овладевать методами делового общения и способностью использовать особенности местной деловой культуры страны пребывания имеют немаловажное значение для достижения успешных и результативных итогов переговоров.

В профессиональной подготовке дипломатических работников особое внимание уделяется приобретению выпускниками вузов таких профессиональных компетенций как умение организовывать международные переговоры, рабочие встречи, подготовку соответствующих проектов документов; умения собирать и анализировать информацию в стране пребывания на иностранных языках и других. При разработке собственных образовательных стандартов МГИМО обозначаются дополнительные профессиональные компетенции, которые учитываются при подготовке специалистов международного профиля: навыки подготовки и ведения переговоров, в том числе в многоязычной среде; умение вести диалог, деловую переписку и переговоры на иностранном языке и другие. По мнению А. В. Торкунова, для более эффективного усвоения знаний по направлению подготовки «Международные отношения» необходимо развивать интегрированное обучение с опорой на междисциплинарные связи [6, с. 9].

Одним из положительных факторов в формировании профессиональной идентичности студента-международника, особенно будущего дипломата, его компетентности, является качественная языковая подготовка, которая позволяет студентам акцентировать внимание на особенностях своей будущей профессии, ощутить её значимость и применять приобретенные знания в период прохождения практики.

При подготовке будущих дипломатов и специалистов-международников к работе за рубежом необходимо акцентировать внимание не только на изучении политических и экономических факторов страны пребывания, но и на формировании межкультурной коммуникативной компетенции. Осо-

бенно важно вырабатывать «функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения» [5, с. 266].

К современным требованиям, предъявляемым к будущим дипломатам, можно отнести не только компетенцию межкультурной коммуникации, но и обладание стрессоустойчивостью в кризисных ситуациях, способность работать в команде, наличие высокого уровня толерантности. Межкультурная коммуникация трактуется как взаимодействие между представителями различных культурных, а также субкультурных групп, в процессе которого проявляются чужеродность партнеров по коммуникации, влияющая на результат коммуникативного взаимодействия [2]. Важным для рассмотрения проблемы межкультурного взаимодействия является понятие «диалог культур», предложенное М. М. Бахтиным, который рассматривает культуру как непрерывающийся диалог разнородных культурных феноменов и отмечает, что только из взаимопонимания культур возможно глубинное постижение универсалий и самообоснование каждого из культурных миров, участвующих в диалоге.

Профессиональная подготовка специалиста-международника, особенно будущего дипломата, к продолжительному пребыванию в чужой стране, где он проходит процесс адаптации и ощущает влияние другой культуры, также делает актуальными проблемы аккультурации («процесса взаимодействия культур, в ходе которого происходит их изменение, усвоение ими новых элементов, образование <...> принципиально нового культурного синтеза» [3]) при выполнении им в будущем определенных профессиональных обязанностей. С. Г. Тер-Минасова полагает, что главным условием эффективности межкультурной коммуникации является адекватное взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации. Эти понятия должны прививаться будущим дипломатам в ходе обучения.

В последние годы зарубежные страны уделяют значительное внимание повышению экономической подготовки как студентов-международников, так и начинающих свою карьеру молодых дипломатов. С этой целью предлагаются спецкурсы по мировой экономике и финансам, менеджменту и маркетингу, стажировки в крупные фирмы и компании (Великобритания, Германия, Франция). В учебные планы МГИМО также внедряются аналогичные курсы [4, с. 26].

Обращая внимание на аналитическую составляющую дипломатической работы, следует акцентировать внимание на формировании у студентов-международников, будущих дипломатов, умения качественно ориентироваться в условиях получения огромного количества информации, включая Интернет, и отличать правдивую информацию от ложной, малозначительной.

Одной из основных функций дипломатического представительства России за рубежом является

выяснение и анализ всеми законными средствами условий и событий в государстве пребывания и оперативное сообщение о них МИД России. Необходимо отметить, что информационное обеспечение должно соответствовать таким требованиям, как своевременность, актуальность, достоверность, конфиденциальность, полнота и новизна. Дипломатам в стране пребывания необходимо учитывать значимость аналитических документов прежде всего с точки зрения интересов России и содержать выводы и предложения о реагировании на события. Как отмечает профессор Ю. В. Дубинин, девизом аналитиков должно быть правило: «писать правду, только правду, всю правду» [1, с. 109].

Таким образом, информационные материалы должны содержать описание сути проблемы в целом, состояние вопроса на текущий момент, прогноз возможного развития событий по исследуемой проблеме и её значение для России, а также выводы и предложения руководству.

В большинстве случаев информационно-аналитические материалы представительства России за рубежом необходимо оформлять как конфиденциальные или секретные, обращая внимание на выводы и предложения. К разряду таких сведений можно отнести и информацию о ситуации с развитием взаимоотношений в правящих кругах страны пребывания, межличностных взаимоотношениях среди основных государственных и политических деятелей. Наиболее востребованной можно считать информацию, полученную путем непосредственных контактов с носителями информации, которые имеют прямое отношение к формированию и осуществлению внешней и внутренней политики, подготовке материалов и проведению дипломатических акций, обладают достаточно высокой компетентностью по изучаемому вопросу.

К специфическим чертам дипломатической службы, наравне с другими, можно отнести такие, которые связаны с наличием ограничений: отсутствие возможности прямого общения дипломата с близкими родственниками (во многих случаях это пожилые родители) при длительной заграничной командировке, необходимость прерывания контактов со сложившимся кругом друзей и близких знакомых, лишение сложившегося уклада жизни и привычного климата.

Указанные и другие аналогичные факторы следует учитывать в программах подготовки специалистов-международников. Понимая необходимость расширения требований, предъявляемых к современному международнику, не следует забывать о том, что традиционные требования к личностным и деловым качествам специалиста-международника не отменяются, а лишь расширяются в рамках компетентного подхода, основу которого составляют знания, умения и навыки в практической профессиональной деятельности, формирующие профессионально значимые компетенции. Профессиональное воспитание и формирование личностных качеств студентов-международников осуществляется с опорой на эмотивное восприятие исторических и современ-

ных примеров профессиональной деятельности дипломатов.

В международной практике важным звеном политического инструмента дипломатии является дипломатический протокол. Именно в соответствии с правилами дипломатического протокола ведутся переговоры, определяются нормы поведения дипломатов в стране пребывания. Поэтому будущим дипломатам необходимо четко усвоить нормы и правила дипломатического протокола и умело применять их на практике. Это также касается и требований делового этикета.

На четвертом году бакалавриата предлагается целевой курс «Профессиональная и личностная подготовка к дипломатической службе» для студентов, планирующих поступление на службу в Министерство иностранных дел, в ходе которого они знакомятся с квалификационными требованиями к профессиональным компетенциям и личностным качествам выпускников, поступающих на дипломатическую службу в МИД России, с характером работы молодых дипломатов, в том числе, спецификой переводческой деятельности. Отдельная тема посвящена трудностям в установлении профессиональных контактов с иностранцами, профессионально-личностным качествам дипломата и дипломатическому протоколу. Последний является важным звеном политического инструмента дипломатии в международной практике: именно в соответствии с правилами дипломатического протокола ведутся переговоры и определяются нормы поведения дипломатов в стране пребывания, поэтому будущим дипломатам необходимо четко усваивать нормы и правила дипломатического протокола, требования делового этикета и уметь применять их на практике. В рамках заключительной темы курса студенты знакомятся с кодексом этики и служебного поведения представителей МИД России в условиях режимных и дисциплинарных требований дипломатической службы, с психологической спецификой жизни и работы в условиях длительного пребывания за рубежом в рамках «закрытого коллектива».

Важную роль в профессиональной подготовке и формировании профессиональной идентичности студентов международного профиля играют стажировки в вузах-партнёрах МГИМО, позволяющие почувствовать специфику обучения за рубежом, приобрести опыт общения с представителями иной культуры, окунуться в языковую среду. Не менее важна роль ознакомительной и преддипломной практики студентов, во время которой они выполняют профессиональные обязанности и осознают, насколько правильным был их профессиональный выбор, насколько сформированы профессионально значимые компетенции и, как итог, – профессиональная идентичность. Успешное прохождение преддипломной практики способствует дальнейшему трудоустройству выпускников.

Таким образом, при отборе содержания профессионального образования специалистов международного профиля и составлении рабочих учебных планов и программ необходимо принимать во вни-

мание регламентированность профессии соответствующими нормативно-правовыми документами и особенности профессиональной деятельности, связанной с информационно-аналитической и организационно-коммуникационной работой, в том числе, с использованием иностранных языков, а также готовность к межкультурной коммуникации.

Литература

1. Дубинин Ю. В. Информационно-аналитическая функция дипломатических представительств за рубежом // Право и управление. XXI век. – 2011. – № 4 (21). – С. 107-119.

2. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация / Глава в книге: Эффективное речевое общение (базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет ; Под редакцией А. П. Сквородникова. Красноярск, 2014 Издательство: Сибирский федеральный университет (Красноярск). – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24548726_26120736.pdf (Дата обращения: 02.09.2019)

3. Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2-х томах. Т. 1 / Гл. ред. С. Я. Левит. – СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – 447 с.

4. Лазоркина О. И. Некоторые аспекты подготовки дипломатических кадров: история и современность // Труды факультета международных отношений: науч. сборник. – Вып. 5 – Минск, 2014. – 160 с.

5. Макеева Е. А. Реализация условий формирования межкультурной компетенции в системе образовательного процесса // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 4. С. 266-270.

6. Торкунов А. В. Создание университетов мирового уровня // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 2 (29). – С. 7-11.

7. Neumann R. E. (2015) American Diplomacy at Risk: A Report from the American Academy of Diplomacy // The Foreign Service Journal. July/August 2015. – URL: <http://www.afsa.org/american-diplomacy-risk-report-american-academy-diplomacy> (Date of access: 29.08.2019).

Specifics of International Relations Students Professional Education

Karpov V.V.

Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

The article aims at revealing the characteristic features of professional education of international relations students in Russian universities. The author considers the specifics of the diplomatic service and professional requirements in view of the normative documents and regulations and the existing practice of professional activities. Special attention is given to building professionally relevant competencies.

Keywords: diplomat, professional activities, international relations, competencies, intercultural communication.

References

1. Dubinin Yu. V. Information and analytical function of diplomatic missions abroad // Law and Management. XXI Century. - 2011. - No. 4 (21). - S. 107-119.
2. Kulikova L. V. Intercultural communication / Chapter in the book: Effective verbal communication (basic competencies). Dictionary dictionary. Electronic edition. Siberian Federal University; Edited by A.P. Skovorodnikov. Krasnoyarsk, 2014 Publisher: Siberian Federal University (Krasnoyarsk). - URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24548726_26120736.pdf (Date of access: 02.09.2019)
3. Culturology. XX century. Encyclopedia. In 2 volumes. T. 1 / Ch. ed. S. Ya. Leviticus. - SPb. : University book; LLC Aleteya, 1998. - 447 p.
4. Lazorkina O. I. Some aspects of the training of diplomatic personnel: history and modernity // Transactions of the Faculty of International Relations: scientific. compilation. - Vol. 5 - Minsk, 2014. -- 160 s.
5. Makeeva E. A. Implementation of the conditions for the formation of intercultural competence in the system of the educational process // Bulletin of Kazan Technological University. - 2011. - No. 4. P. 266-270.
6. Torkunov A. V. Creation of world-class universities // Vestnik MGIMO-Universiteta. - 2013. - No. 2 (29). - S. 7-11.
7. Neumann R. E. (2015) American Diplomacy at Risk: A Report from the American Academy of Diplomacy // The Foreign Service Journal. July / August 2015. - URL: <http://www.afsa.org/american-diplomacy-risk-report-american-academy-diplomacy> (Date of access: 08/29/2019).