

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

| | |
|---|----|
| Елисеева А.А. Методика выявления образовательного потенциала межорганизационного сетевого взаимодействия (на материале взаимодействия организаций высшего и общего образования)..... | 3 |
| Крылова В.Н. Проблема формирования праздничной культуры в психолого-педагогической литературе..... | 8 |
| Дайнова Г.З., Левина И.Р., Петрова А.И. Толерантность в аспекте философии науки..... | 13 |
| Мухаметзянова Ф.Г., Вендикова Е.А., Яруллина А.Ш., Литвина Л.М. Вопросы становления, развития и формирования духовно-нравственного потенциала студентов классического университета..... | 17 |
| Толунова И.Р. Междисциплинарный подход в преподавании экономики..... | 21 |
| Чжао Синь чжу. Творческое наследие М.М. Бахтина в воспитании современной молодежи..... | 23 |
| Чуйкова Н.А. К проблеме школьной успеваемости и успешности обучения в вузе..... | 27 |
| Савлюк Е.С. Этапы формирования познавательной самостоятельности..... | 31 |
| Стрельцова Е.Ю. Взаимосвязь мотивации труда и личностных особенностей педагогов..... | 38 |
| Ци Хаймань. Контрастный анализ патриотизма на русском и китайском языках..... | 44 |
| Чекин И.А. Этапы реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых..... | 49 |

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

| | |
|--|----|
| Василенко Е.В. Новые подходы в преподавании иностранного языка: особенности психологического восприятия слуховых и зрительных методик..... | 54 |
| Демидова Н.О. Особенности построения курсов и восприятия информации при изучении русского языка как иностранного в рамках дистанционного обучения..... | 59 |
| Полотарская О.С. Особенности перевода текстов по международной безопасности..... | 63 |
| Терехина О.В. Специфика мотивации овладения иностранным языком студентами неязыковых вузов в современном образовательном контексте..... | 69 |
| Фадеева М.Ю. Лингвокоммуникативная компетентность в методике преподавания иностранного языка в сфере инфобизнеса и инфокоммуникаций..... | 72 |

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

| | |
|--|-----|
| Гускова И.М. Место дидактических систем прошлого в современной художественной педагогике..... | 79 |
| Иванова Е.В. Балльно-рейтинговая система как способ интенсификация процесса обучения русскому языку учащихся из Китая..... | 83 |
| Махмутова С.М. Воплощительная модальность в рутульском языке. Частновопросительные предложения..... | 88 |
| Гриценкова Т.Ф., Иванова Е.А. Рекламный текст как вид креолизованного текста в обучении креативному мышлению..... | 92 |
| Гузова А.В., Айназарова С.Н. Индивидуально-направленный подход в изучении иностранных языков в неязыковых вузах..... | 98 |
| Кочеткова С.Ю., Елтанская Е.А., Янина В.В. Формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов юридических специальностей вуза средствами иностранного (английского) языка..... | 102 |
| Майкова Н.С. Методика использования электронных таблиц при обучении решению статистических задач (на примере этапов расчета кадастровой стоимости объектов оценки)..... | 107 |
| Ли Сяобай, Полилик Е.В. Англицизмы и американизмы в современном китайском языке и пописе их китаификации..... | 110 |

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|---|-----|
| Бальжиева Б.А. Проблема повышения профессиональной подготовки будущих юристов в процессе проектной деятельности..... | 114 |
| Белецкая И.А. Условия формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров по туризму..... | 117 |
| Гончаренко О.Н. Групповая работа студентов аграрного вуза в рамках компетентностного подхода..... | 120 |
| Дударева С.В., Костомарова Е.В. Образовательная программа организации как ключевой инструмент формирования инженерного мышления обучающихся..... | 126 |
| Зинкевич Е.Р. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации на факультете послевузовского и дополнительного профессионального образования в педиатрическом медицинском университете..... | 132 |

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Гармажолова Л.А. Методы и приемы активизации учебной деятельности на уроках русского языка в средних классах..... | 137 |
| Кременецкая Л.С. Определение рода имен существительных, оканчивающихся на мягкий знак..... | 141 |
| Крылова Н.М. Технология развития самосознания у дошкольника (Программа «Детский сад – Дом радости»)..... | 145 |
| Кучерова А.А. Реализация программы формирования нравственной воспитанности у старшеклассников в условиях профильного обучения..... | 150 |
| Емельянова Л.А., Машуков А.В. Преемственность дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники: итоги и перспективы..... | 153 |
| Ахмадов Н.А., Шабазов И.М., Дадашова А.С., Нурмаджидева П.Л.-А., Исаева М.З. Анализ результатов ЕГЭ на основе типичных ошибок..... | 158 |
| Волошина Т.А. Музыкальное воспитание как фактор гармоничного развития детей дошкольного возраста..... | 163 |
| Тутушкина В.Г. Особенности физического воспитания детей младшего школьного возраста средствами гимнастики..... | 167 |

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

| | |
|---|-----|
| Глазкова Т.В., Глазков А.В. Профессиональная подготовка педагога к экстренной психологической помощи школьнику при острой реакции на стресс..... | 171 |
| Ларина Л.Ю. Планирование формирования речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития..... | 176 |
| Новиков И.В., Новиков В.В. Реализация методики формирования координационных способностей у мальчиков 7-9 лет с нарушениями слуха..... | 183 |
| Корнеева Е.И., Лесников И.Н., Иванова Е.Н., Никифорова И.А. Образовательная робототехника в реализации технологии конструкторизма в инклюзивном образовательном пространстве..... | 187 |
| Лукина М.П. Роль словообразования (модальных глаголов долженствования) в контексте преподавания тунцарского диалекта якутского языка..... | 192 |
| Арпентьева М.Р., Степанова Г.А., Демчук А.В., Ташева А.И., Булатова Г.А. Актуальные проблемы психосоциального сопровождения инвалидов в образовательном среде..... | 195 |

МЕДИЦИСКИНДИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Иванова А.В. Специфичность англоязычных политических карикатур о транстихоокеанском партнерстве с 2011 по 2018 годы..... | 203 |
| Зотова К.В., Сокольников Н.М. Методические основы создания студентами-дизайнерами инфографики для современной полиграфической продукции..... | 206 |
| Дударенко Е.П. Динамическое наблюдение педагогических результатов духовно-нравственного воспитания старшеклассников посредством внеурочной экскурсионной деятельности..... | 214 |
| Сизинцев П.В. Формирование взглядов профессора психологии И.П. Четверикова на понятие «личность» и «личность человека»..... | 219 |
| Дьячкова М.Д., Кондакова С.В., Кондакова К.В. Учебно-исследовательская деятельность учащихся школ Севера и Арктики в процессе обучения математике..... | 223 |
| Сергеева С.А. Развитие профессиональных компетенций специалистов в сфере закупок в части статистики в условиях цифровой образовательной среды..... | 228 |
| Гаврилова Т.П., Чернова О.А. Формирование умений межличностного общения младших школьников посредством артпедагогики..... | 232 |

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.ucoz.site

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; Виноский Владимир Владимирович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; Горелов Александр Александрович – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского государственного университета; Игнатова Валентина Владимировна – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; Клейберг Юрий Александрович – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; Койчуева Абриза Салиховна – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; Михеева Галина Васильевна – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотеки дела Российской национальной библиотеки; Нестеренко Владимир Михайлович – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; Образцов Павел Иванович – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; Солоница Анна Григорьевна – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; Тавстуха Ольга Григорьевна – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; Шилов Александр Иванович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; Якушев Александр Николаевич – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

СОСТАВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА:

Ахметов Сайранбек Махсутович, ректор Казахстанского университета инновационных и телекоммуникационных систем (КазИИТ), д-р тех. наук, проф., академик Национальной инженерной академии Республики Казахстан, академик РАЕН; Вулочевич Слободан, проф., факультет философии, Университет Черногории; Кропф Фредрик, декан факультета Монтеррейского университета (США); Люй Хуэй, д-р ист. наук, декан факультета русского языка иностранного языка, Хайнаньский государственный университет (Китай); Митрович Любича, проф., факультет философии, Университет г. Ниш (Сербия); Титаренко Лариса Григорьевна, д-р соц. наук, проф., факультет философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Республика Беларусь); Чжан Шулуа, директор Института научной информации Академии общественных наук Китая; Соколова Галина Николаевна, д-р филос. наук, проф., заведующий отделом экономической социологии и социальной демографии Института социологии НАН Беларуси (Минск); Ари Палениус, проф., директор кампуса г. Кедава Университета прикладных наук Лауреа (Финляндия); Дхун Гуан, проф., зам. декана Института экономики и бизнес-администрирования, Пекинский технологический университет (Китай); Лам Дешент, проф., декан Института экономики и бизнес-администрирования, Пекинский технологический университет (Китай); Марек Вонска, проф., ректор Техничко-экономического института в Чешских Будейовицах (Чехия); Она Гражина Ракаускайене, проф., Университет им. Миколаса Ромергаса (Литва)

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

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 05.09.2018
Цена свободная

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

Contents

CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

| | |
|--|----|
| <i>Eliseeva A.A.</i> Methods of identifying the educational potential of inter-organizational networking (based on the interaction of organizations of higher and general education) | 3 |
| <i>Krylova V.N.</i> The problem of forming a festive culture in the psychological and educational literature | 8 |
| <i>Dainova G.Z., Levina I.R., Petrova A.I.</i> Tolerance in the aspect of philosophy of science | 13 |
| <i>Mukhametzyanova F.G., Venidiktova E.A., Yarullina A.Sh., Litvina L.M.</i> Issues of formation, development and formation of the spiritual and moral potential of students of a classical university | 17 |
| <i>Topunova I.R.</i> Interdisciplinary approach to teaching economics | 21 |
| <i>Zhao Xin Zhu.</i> The creative heritage of MM. Bakhtin in the education of modern youth | 23 |
| <i>Chuikova N.A.</i> To the problem of school performance and success of studies in high school | 27 |
| <i>Pavlyuk E.S.</i> Stages of the formation of cognitive independence | 31 |
| <i>Streltsova E.Yu.</i> The relationship of labor motivation and personal characteristics of teachers | 38 |
| <i>Qi Hyman.</i> Contrastive analysis of patriotism in Russian and Chinese | 44 |
| <i>Chekin I.A.</i> Stages of implementation of the educational role-playing model of informational support for adult education ... | 49 |

TRAINING AND EDUCATION TECHNIQUE

| | |
|---|----|
| <i>Vasilenko E.V.</i> New approaches in the teaching of a foreign language: features of the psychological perception of auditory and visual techniques | 54 |
| <i>Demidova N.O.</i> Features of building courses and perception of information when learning Russian as a foreign language in the framework of distance learning | 59 |
| <i>Polatovskaya O.S.</i> Features translation of texts on international security | 63 |
| <i>Terekhina O.V.</i> Specificity of the motivation to master foreign language students of non-linguistic universities in the modern educational context | 69 |
| <i>Fadeeva M.Yu.</i> Linguocommunicative competence in the methodology of teaching a foreign language in the field of infobusiness and infocommunications | 72 |

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

| | |
|---|-----|
| <i>Gusakova I.M.</i> The place of didactic systems of the past in modern art pedagogy | 79 |
| <i>Ivanova E.V.</i> Point-rating system as a way to intensify the process of learning Russian for Chinese students | 83 |
| <i>Makhmudova S.M.</i> Interrogative modality in the Rutul language. Interrogative sentences | 88 |
| <i>Grishenkova T.F., Ivanova E.A.</i> Promotional text as a kind of creolized text in teaching creative thinking | 92 |
| <i>Guzova A.V., Ainazarova S.N.</i> Individually-oriented approach in the study of foreign languages in non-linguistic universities | 98 |
| <i>Kochetkova S.Yu., Eltanskaya E.A., Yanina V.V.</i> Formation of foreign language discursive competence of students of legal specialties of the university by means of a foreign (English) language | 102 |
| <i>Maikova N.S.</i> Methods of using spreadsheets in teaching the solution of statistical problems (for example, the stages of calculating the cadastral value of objects of evaluation)..... | 107 |
| <i>Li Xiaobai, Polishchuk E.V.</i> Anglicisms and Americanisms in modern Chinese and the process of their Chineseization ... | 110 |

PROFESSIONAL EDUCATION

| | |
|--|-----|
| <i>Balzhiev B.A.</i> The problem of increasing the training of future lawyers in the process of project activities | 114 |
| <i>Beletskaya I.A.</i> Conditions of formation of readiness for professional activity of tourism managers | 117 |
| <i>Goncharenko O.N.</i> Group work of students of an agricultural university in the framework of the competence approach | 120 |
| <i>Dudareva O.B., Kostomarov E.V.</i> The educational program of the organization as a key tool for shaping the engineering thinking of students | 126 |

| | |
|---|-----|
| <i>Zinkevich E.R.</i> Vocational and pedagogical training of teachers of clinical disciplines in the process of advanced training at the faculty of postgraduate and further professional education in pediatric medical university | 132 |
|---|-----|

ELEMENTARY EDUCATION

| | |
|--|-----|
| <i>Garmazhapova L.A.</i> Methods and techniques for enhancing learning activities in the Russian language classes in middle classes | 137 |
| <i>Kremenetskaya L.S.</i> Determining the kind of nouns ending in a soft sign | 141 |
| <i>Krylova N.M.</i> Technology of development of self-awareness in a preschool child (Program "Kindergarten - House of Joy") | 145 |
| <i>Kucherova A.A.</i> Implementation of the program of formation of moral upbringing among high school students in the context of specialized education | 150 |
| <i>Yemelyanova L.A., Mashukov A.V.</i> Continuity of preschool and primary general education in the development of design abilities of children in the aspect of mastering robotics: results and prospects | 153 |
| <i>Akhmadov N.A., Shabazov I.M., Dadashova A.S., Nurmakhadzhieva P.L.-A., Isaeva M.Z.</i> Analysis of USE results based on typical errors | 158 |
| <i>Voloshina T.A.</i> Musical education as a factor in the harmonious development of preschool children | 163 |
| <i>Tutushkina V.G.</i> Features of physical education of children of primary school age by means of gymnastics | 167 |

SPECIAL PEDAGOGY

| | |
|--|-----|
| <i>Glazkova T.V., Glazkov A.V.</i> Professional training of a teacher for emergency dpsychological assistance to a student in the acute reaction to stress | 171 |
| <i>Larina L.Yu.</i> Planning the formation of speech competence of preschoolers with mental retardation | 176 |
| <i>Novikov I.V., Novikov V.V.</i> Implementation of the method of forming coordination abilities in boys 7–9 years of age with hearing impairments | 183 |
| <i>Korneeva E.I., Lesnikov I.N., Ivanova E.N., Nikiforova I.A.</i> Educational robotics in realization of constructionism technology in inclusive education | 187 |
| <i>Lukina M.P.</i> The role of word formation (modal verbs of duty) in the context of teaching the tundra dialect of the Yukaghir language | 192 |
| <i>Arpentieva M.R., Stepanova G.A., Demchuk A.V., Tashcheva A.I., Bulatova G.A.</i> Actual problems of psychosocial assistance to disabled people in educational environment | 195 |

INTERDISCIPLINARY RESEARCH

| | |
|---|-----|
| <i>Ivanova A.V.</i> Specificity of english-speaking political caricatures about transpacific partnership from 2011 to 2018 years | 203 |
| <i>Zotova K.V., Sokolnikova N.M.</i> Methodical foundations of infographics for modern printing products created by students-designers..... | 206 |
| <i>Dudarenko E.P.</i> Dynamic observation of pedagogical results of spiritual and moral education of senior pupils by means of excursion activities..... | 214 |
| <i>Sizintsev P.V.</i> Formation of views of Professor of psychology I.P. Chetverikov on the concept of «personality" and "human personality" | 219 |
| <i>Dyachkovskaya M.D., Kondakova S.V., Kondakova K.V.</i> Educational and research activity of pupils of schools of the North and the Arctic in the course of training in mathematics | 223 |
| <i>Sergeyeva S.A.</i> Development of professional competences of experts in the sphere of purchases regarding statistics in the conditions of the digital educational environment | 228 |
| <i>Gavrilova T.P., Chernova O.A.</i> Formation of interpersonal communication skills of younger schoolchildren through art pedagogy | 232 |

Методика выявления образовательного потенциала межорганизационного сетевого взаимодействия (на материале взаимодействия организаций высшего и общего образования)

Елисева Анна Александровна, специалист по учебно-методической работе, Национальный исследовательский Томский государственный университет, zobninaann@mail.ru,

В статье рассмотрен опыт организации сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений Томской области с Томским государственным университетом (ТГУ). Статья посвящена описанию методики выявления образовательного потенциала межорганизационного сетевого взаимодействия. В данной работе методология исследования межорганизационного сетевого взаимодействия, разработанная для анализа сетевых форм организации бизнеса, впервые получила применение для решения задач педагогического исследования.

Ключевые слова: межорганизационное сетевое взаимодействие, образовательный потенциал, открытое образовательное пространство, сетевые образовательные программы, «мягкие» навыки, компетенции.

Происходящие глобальные изменения в обществе, экономике и технологиях привели к необходимости пересмотра вопросов содержания и результатов образования. На всех уровнях образования речь идет о переходе от предметно-знаниевой парадигмы к деятельностной и личностно-ориентированной. Расширение спектра требуемых результатов образования – предметные, метапредметные, личностные для общего образования; профессиональные и общекультурные компетенции для профессионального и высшего образования - их социальная и личностная направленность, обусловили проблему нехватки ресурсов одного образовательного учреждения для обеспечения качества образования. В отсутствие ресурсов учреждения стали искать механизмы консолидации и кооперации с партнерами, объединяться в сетевые группы и сообщества.

На сегодняшний день сетевое взаимодействие в образовании рассматривается как современный высокоэффективный инструмент, который позволяет образовательным учреждениям динамично развиваться в ресурсном, содержательном и организационно-технологическом аспектах (5) (6). Мы будем опираться на понятие межорганизационного сетевого взаимодействия (МСВ), введенное М.Ю. Шерешевой (7 стр. 79). МСВ - это система договоренностей между экономическими агентами, формально независимыми друг от друга, нацеленные на оптимальное комбинирование и взаимное использование ресурсов и компетенций. Исследователи МСВ в образовании доказали, что этот феномен влияет на появление специфических характеристик образования: формирование метапредметных компетенций, построение индивидуальных образовательных траекторий, профессиональное развитие педагогов, расширение возможностей всех участников сети в реализации собственных образовательных и профессиональных интересов (1) (2) (3) (4). Результаты исследований также показывают, что МСВ обеспечивает концентрацию и развитие инновационного потенциала как каждой образовательной организации, задействованной в сетевых отношениях, так и региона в целом. Помимо всего указанного выше, можно сказать, что МСВ меняет качество управления образовательной системой: происходит прирост кадровых, материально-технических, информационно-методических ресурсов, повышается доступность и вариативность образовательной среды, меняет-

ся форма организации структуры управленческой деятельности между субъектами образования (7).

В настоящее время в разных регионах России можно встретить множество примеров практики организации МСВ образовательных организаций, но, как правило, такие прецеденты локальны и носят не системный характер взаимодействия. Для масштабирования практик необходимо провести оценку достигнутых результатов и того, насколько полученные результаты отвечают целям и задачам развития современного образования. В экономике и управлении существуют методики анализа МСВ между социально-экономическими субъектами (9) (9) (10). Использование подобных методик в образовании осложняется тем, что на практике результаты МСВ зачастую имеют отсроченный характер, как следствие возникают сложности в их измерении. Данная проблема приводит к необходимости анализа не результатов, а возможного влияния МСВ, т.е. его потенциала.

Потенциал как переход от реального к возможному является предметом исследования множества авторов в разных сферах. Однако, не смотря на многочисленные проявления результатов и эффектов практики МСВ, не существует теоретически обоснованной критериальной базы анализа и оценки потенциала МСВ. Без методики выявления образовательного потенциала МСВ невозможно получить аналитическую базу для принятия управленческих решений о системной поддержке, ресурсном обеспечении, масштабировании этой практики в образовании.

Методологически с понятием потенциал исследователи работают в категориях: возможностей, способностей, ресурсов; времени; реальности (11 стр. 24) (12) (13) (14 стр. 18) (11) (15 стр. 167). Поскольку, все перечисленные подходы являются недостаточно продуктивными, для раскрытия всей полноты такого многомерного понятия мы опираемся на методологический подход операционализации понятия «инновационный потенциал личности» В.Е. Ключко и О.М. Краснорядцевой (16). Методологический взгляд на понятие образовательного потенциала МСВ дает понять, что оно связано с происходящими в настоящее время или потенциально возможными изменениями в образовании (О.Е. Лебедев, Г.Н. Прокументова) (17).

Под образовательным потенциалом МСВ мы понимаем те изменения (реальные и возможные), которые МСВ привносит в содержание, характеристики субъекта образования и управление образованием.

На основании данного понятия мы формулируем принципиальные положения, определившие содержание и процедуру методики анализа образовательного потенциала МСВ, как построение интегральной оценки на основе:

1) изучения прецедентов, локального опыта, дающего нам данные для характеристик имеющегося «задела», ресурсного поля, на которое можно опираться (в терминах «прошлое»);

2) анализа условий использования этого «задела» в ситуации межорганизационного МСВ («настоящее»);

3) прогнозирования возможностей, которые привносит МСВ в систему образования («будущее»).

Влияние МСВ на качество образования

При разработке критериальной базы методики мы опирались на результаты исследований, показавших, что МСВ имеет влияние на качество образования. Под качеством образования мы понимаем интегральную характеристику образовательного процесса и его результатов, выражающую меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть названный процесс и каким целям он должен служить. Речь идет о таких образовательных результатах, которые могут быть обеспечены за счет МСВ общего и высшего образования:

- углубление и расширение предметных знаний и навыков;
- формирование метапредметных результатов;
- формирование личностно-востребованных и социально-значимых качеств (soft skills);
- формирование компетенций образовательного проектирования и реализации индивидуальных образовательных программ.

Таблица 1
Матрица выявления влияния МСВ на качество образования

| Уровни влияния | Уровни влияния | | | |
|--|---|---|--|---|
| | 1. Проявляются на уровне образовательных эффектов | 2. Фиксируются в качестве образовательных результатов | 3. Обеспечены формами и способами организации образовательной деятельности | 4. Отражены в образовательных продуктах |
| Типы результатов | | | | |
| а) Углубление и расширение предметных знаний и навыков | | | | |
| б) Формирование метапредметных результатов | | | | |
| в) Формирование личностно-востребованных и социально-значимых качеств (soft skills) | | | | |
| г) Формирование компетенций образовательного проектирования и реализации индивидуальных образовательных программ | | | | |

Надо сказать, что в этом списке мы не рассматриваем результаты как альтернативные. Они могут «вкладываться» друг в друга и дополнять. Однако

по тому, на какой тип (или несколько типов) результата нацелено МСВ можно судить о его образовательном потенциале. Формирование soft skills и развитие способности и готовности к реализации индивидуальных образовательных программ также прецедентно реализуется в практике отдельных образовательных организаций, но все же массово являются образовательными результатами, обеспеченными именно сетевым способом организации образования.

Таким образом, в нашей методике влияние МСВ на качество образования будет однозначно фиксироваться, как признак образовательного потенциала - в случае получения данных для 3-го и 4-го уровня влияния (заштрихованы в табл. 1), позволяющих положительно говорить о содержании указанных критериев.

Выявление качества МСВ

При выявлении качества согласованности партнерских отношений между субъектами сети, мы выделяем такие параметры, как согласованность целей, совместное решение проблем, доверие, удовлетворенность, приверженность, воспринимаемая ценность. При этом качество отношений как интегральная характеристика определяется:

1) степенью взаимной направленности партнеров на развитие отношений (т.е. на совместную деятельность в стратегической рамке развития образования, а не в рамке решения оперативных задач каждой организации - партнера);

2) проработанностью и внедрением специальных механизмов координации межорганизационных отношений (табл. 2).

Становление субъектов МСВ как субъектов влияния на развитие образования

Опираясь на методологию гуманитарного подхода и гуманитарного управления образовательными инновациями, мы определяем значимость при анализе образовательного потенциала МСВ вопроса о том, кто является субъектом изменений образования, каковы возможности и ограничения этого субъекта во влиянии на развитие образования.

Обобщая теоретические положения о коллективном субъекте изменений и переходе в управлении изменениями от групп к командам и далее к сообществам, мы выделяем следующие варианты формирования и деятельности субъектов МСВ (табл. 3):

- представители образовательных организаций, включенные в локальные сетевые отношения;
- инициативные группы, решающие посредством МСВ отдельные проблемы образовательной практики своих организаций;
- сетевая проектная команда, нацеленная на решение общей проблемы развития образования;
- образовательные сообщества, которые мы вслед за Г.Н. Прокументовой дифференцируем как сообщества профессионального и образовательного влияния и сообщества инновационного влияния и стратегического управления (инновационные образовательные сообщества).

Таблица 2
Матрица выявления качества МСВ

| Критерии анализа | 1. Формализация сетевого взаимодействия (нормативные акты, договора, приказы, расписания) | 2. Механизмы координации (Планирование, информирование, регламенты, организация, мониторинг, тех. задания) | 3. Обмен ресурсами (финансовые, материально-технические, кадровые) |
|------------------------------|--|--|--|
| Уровень согласованности | | | |
| а) Отдельные представители | Устные договоренности | Встречи на уровне участников | Добровольные разовые мероприятия |
| б) Инициативные группы ОУ | Приказы, положения, регламентирующие деятельность групп и отдельных лиц в сети | Письма поддержки проектной группы, проект текста программы, встречи между представителями групп | Использование ресурсов одного ОУ |
| в) Сетевая проектная команда | Межучрежденческие договоры и соглашения. Локальные акты учреждений, программа развития, образовательные программы, устав и др. | Договоры и встречи между административными единицами и исполнителями. Семинары, конференции, совещания, планерки на горизонтальном уровне между всеми участниками сети, разработка графика действий | Объединение ресурсов сети, фокусировка ресурсов в одном центре |
| г) Сообщество | Стратегическое партнерство, постановления и соглашения, направленные на решения организационных, управленческих и политических задач | Согласованы единые цели и задачи. Разные модификации методики сетевого планирования, система информирования, назначены координаторы и диспетчеры, определен порядок передачи информации и регламенты встреч, созданы списки групп и единая система мониторинга | Распределение сетевых ресурсов среди ключевых агентов |

Надо отметить, что напрямую мы не рассматриваем такой субъект как организация. Задачи в МСВ ставят и осуществляют люди и группы в меру имеющихся у них компетенций, полномочий и ресурсов. Предметом анализа должен стать не только состав этих организованностей (группы, команды, сообщества), уровень профессиональных компетенций и компетенций проектирования, управления, анализа изменений в образовании, но и области их влияния. В качестве областей влияния субъектов МСВ, опираясь на подход, представленный в методике оценки инновационного содержания образовательного проекта, мы выделили следующие:

- изменение качества организации учебных занятий;

- изменение содержания и структуры образовательного процесса;
- изменение управления образовательным процессом;
- определение целевых установок и построение новых принципов и прецедентов образования, создание новых типов ресурсов для образования и профессионального развития;
- создание образовательных сетей, стратегий сетевого развития и управления в Открытом пространстве.

Для методики принципиально то, что субъекты должны иметь опыт трансформации образования предыдущего шага. Констатация области влияния (реальной и в опыте) позволит нам охарактеризовать в прогнозе возможные развития субъекта взаимодействия и расширения поля его влияния.

Таблица 3
Матрица выявления влияния МСВ на становление субъектной позиции в развитии образования

| Субъект взаимодействия | 1. Представители образовательных организаций, включенные в локальные сетевые отношения | 2. Инициативные группы, решающие посредством сетевого взаимодействия отдельные проблемы образовательной практики своих организаций | 3. Сетевая проектная команда, нацеленная на решение общей проблемы развития образования | Образовательные сообщества | |
|---|--|--|---|--|---|
| | | | | 4. Сообщества профессионального и образовательного влияния | 5. Сообщества инновационного влияния и стратегического управления |
| Области влияния | | | | | |
| а) Изменение качества организации учебных занятий | | | | | |
| б) Изменение содержания и структуры образовательного процесса | | | | | |
| в) Изменение управления образовательным процессом | | | | | |
| г) Определение целевых установок и построение новых принципов и прецедентов образования, создание новых типов ресурсов для образования и профессионального развития | | | | | |
| д) Создание образовательных сетей, стратегий сетевого развития и управления в Открытом пространстве | | | | | |

Согласно методике выявления образовательного потенциала МСВ, мы предполагаем его развитие в дальнейшем в направлении создания регионального образовательного сетевого сообщества, оказывающего влияние на профессиональное, образовательное и инновационное развитие области. Такая задача требует создания специальных управленческих условий. В качестве рекомендаций управленческих условий можно выделить следующие: усовершенствование нормативно-правовой базы, регламентирующей проведение модулей СОП в рамках урочной и внеурочной деятельности, а также усовершенствование механизмов согласования планов, целей, задач и итогов деятельности сети со всеми партнерами.

Литература

1. Дёмин, В.В., Ковалёва Т.М., Малкова И.Ю., Суханова Е.А.(отв.ред.). Сетевые образовательные программы "Школа-вуз": потенциал для развития региональной системы поддержки талантливых детей и молодежи. [ред.] отв. ред. Суханова Е.А. Университет - Учителю. Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2017.

2. Потенциал управления разработкой и реализацией сетевых образовательных программ для преодоления антропологического и синергетического дефицитов современного образования. Суханова, Е. А.

3. Потенциал сетевых образовательных программ для повышения качества образования и формирования Открытого образовательного пространства региона //Взаимодействие школ и вузов для становления открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи. Соколов, В.Ю., Суханова, Е.А. Томск : Том. гос. ун-т, 2013 г., стр. с. 209-229.

4. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети. Цирульников, А.М. №2, Москва : ВШЭ, 2010 г., Т. Вопросы образования, стр. с. 44-62.

5. Зубарева, Т.А. Использование сетевого взаимодействия для инновационного развития образовательных учреждений: Дисс. к.п.н. 13.00.01 / Зубарева Татьяна Александровна. Томск : НИ ТГУ, 2011 г.

6. Суханова, отв. ред. Е.А. Сетевые образовательные программы "Школа-вуз": потенциал для развития региональной системы поддержки талантливых детей и молодежи. Университет - Учителю. Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2017. стр. 194 с. ISBN 978-5-94621-575-6.

7. Прокументова, Г.Н. Взаимодействие вузов и школ: потенциал гуманитаризации управления инновациями/ Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления./под ред. Г.Н.Прокументовой. б.м. : ТМЛ-Пресс, 2013. стр. 15-65.

8. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор развития интеграции образования, науки и бизне-

са. Маковеева, В.В. №354, 2012 г., Вестник ТГУ, стр. 163-166.

9. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. Москва : б.н., 200.

10. Шерешева, М.Ю. Методология исследования сетевых форм организации бизнеса: коллект. моногр. / М.А. Бек, Н.Н. Бек, Е.В. Бузулукова и др.; под науч.ред. М.Ю. Шерешевой; Нац. исслед.ун-т "Высшая школа экономики". М.: Изд.дом Высшей школы экономики : б.н., 2014. стр. 446 с, [2] с. - 200 экз. ISBN 978-5-7598-1074-2.

11. Шафиков, М.Т. Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен. Уфа : б.н., 2006 г.

12. Деятельность как антропологическая категория// Вопросы философии. - 2001. №3 - С.48-57. Слободчиков, В.И.

13. Смысловые значения понятия "потенциал" / Экономические науки. Реанович, Е.А. Выпуск Декабрь 2012, 2012 г. ISSN 2227-6017.

14. Потенциал как педагогическая категория//Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Митрахович, В.А. № 9., 2008. г., стр. С. 16-20.

15. Воспитательный потенциал образовательного процесса в ВУЗЕ: системно-методологический анализ. Ярмакеев, И.Э. №1(19), 2017 г., Филология и культура., стр. С. 164-169.

Methods of identifying the educational potential of inter-organizational network interaction (based on the interaction of institutions of higher education and schools)

Eliseeva A.A.

National research Tomsk state University

The article describes the organization experience of the networking between Tomsk state University (TSU) and high schools in Tomsk region. The article is devoted to the description of the method of revealing the educational potential of interorganizational network interaction. In this paper, the methodology of research of interorganizational network interaction, developed for the analysis of network forms of business organization, was firstly used to solve the problems of pedagogical research.

Keywords: inter-organizational networking, education potential, open educational space, networking programs, soft skills, competence.

References

1. Demin, V.V., Kovalyova TM, Malkova I.Yu., Sukhanova E.A. (responsible.). Network educational programs "School-University": the potential for the development of a regional system of support for talented children and youth. [Ed.] Otv. ed. Sukhanova E.A. University - Teacher. Tomsk: Tomsk State University Publishing House, 2017.
2. The potential for managing the development and implementation of online educational programs to overcome the anthropological and synergistic deficiencies of modern education. Sukhanova, E. A.
3. The potential of network educational programs to improve the quality of education and the formation of an open educational space in the region // Interaction of schools and universities for the development of an open educational space: potential, problems, tasks. Sokolov, V.Yu., Sukhanova, E.A. Tomsk: Tom. state Univ., 2013, p. 209-229.
4. Socio-cultural approach to the development of the education system. Educational networks. Tsirulnikov, A.M. # 2, Moscow: HSE, 2010, T. Education Issues, p. 44-62.
5. Zubareva, T.A. Using network interaction for the innovative development of educational institutions: Diss. Ph.D. 13.00.01 / Zubareva Tatyana Aleksandrovna. Tomsk: NGTU, 2011
6. Sukhanova, resp. ed. E.A. Network educational programs "School-University": the potential for the development of a regional system of support for talented children and youth. University - Teacher. Tomsk: Tomsk State University Publishing House, 2017. p. 194 p. ISBN 978-5-94621-575-6.
7. Prozumentova, G.N. The interaction of universities and schools: the potential of humanitarization of innovation management / The interaction of universities and schools for the formation of an open educational space: potential, problems, management tasks. Ed. G.N.Prozumentovoj. bm : TML-Press, 2013. pp. 15-65.
8. Network interaction - a key factor of development of integration of education, science and business. Makoveeva, V.V. No. 354, 2012, TSU Bulletin, pp. 163-166.
9. Konarzhovsky, Yu.A. Management and intraschool management. Moscow: bn, 200.
10. Sheresheva, M.Yu. Methodology of the study of network forms of business organization: the collective. monograph / M.A. Beck, N.N. Beck, E.V., Buzulukova and others; under scientific. M.Yu. Sheresheva; Nat Research. Higher School of Economics. M. : Izd.dom Higher School of Economics: b.n., 2014. p. 446 s, [2] p. - 200 copies ISBN 978-5-7598-1074-2.
11. Shafikov, M.T. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Nauno-educational potential as a social phenomenon. Ufa: B.N., 2006
12. Activity as an anthropological category // Questions of Philosophy. - 2001. No. 3 - P.48-57. Slobodchikov, V.I.
13. The semantic meaning of the concept of "potential" / Economics. Reanovich, E.A. Issue December 2012, 2012 ISSN 2227-6017.
14. Potential as a pedagogical category // News of the Volgograd State Pedagogical University. Mitrahovich, V.A. № 9., 2008., p. P. 16-20.
15. Educational potential of the educational process at the university: system-methodological analysis. Yarmakeev, I.E. №1 (19), 2017, Philology and Culture., P. S. 164-169.

Проблема формирования праздничной культуры в психолого-педагогической литературе

Крылова Валентина Николаевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры режиссуры, ГОБУК ВО Волгоградский государственный институт искусств и культуры

Статья посвящена анализу проблемы формирования праздничной культуры в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке. Автор выделяет три направления исследований обозначенной проблематики, уделяя особое внимание решению проблемы формирования праздничной культуры в работах, отражающих результаты практической деятельности современных работников образования. В статье рассматривается наиболее распространенная точка зрения, широко применяющаяся в практической деятельности современных образовательных учреждений, которая предполагает разделение праздников на три основные разновидности. Автор определяет важнейшие психологические особенности современного праздника. Произведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что современными исследователями признается значительный воспитательный потенциал праздника, что позволяет образовательным учреждениям осуществлять эффективное использование праздничной культуры как интегративной формы воздействия на духовный мир личности в процессе ее обучения и воспитания.

Ключевые слова: праздничная культура, праздник, современность, образование и воспитание.

Праздники представляют собой неотъемлемую часть духовной культуры любого народа, особое явление в культурной жизни, отражающее собой как механизмы передачи ценностей из поколения в поколения, так и черты повседневной жизни наших предков. Сочетаясь с традициями современности, элементы праздничной культуры прошлого создают удивительное новообразование, отражающее ценностные ориентации различных групп населения и имеющее предпосылки в различных периодах истории страны.

Современная российская праздничная культура, таким образом, отражает не только черты современной жизни, но и особенности исторического развития нашего государства. В праздничной культуре нашли свое отражение события различных этапов становления российской государственности, ставшие результатом сложных социальных и политических процессов; особенности исторического развития нашей страны в течение последних ста лет: революция и образование Советского Союза, его идеологические особенности, Великая отечественная война и другие военные события XX века, распад советской государственности и экономические преобразования 1990-х годов. Все это не только породило совершенно новые праздники, связанные с особенностями социально-экономических и политических преобразований данного периода, но и стало источником множества противоречий, свойственных современной российской праздничной культуре.

Изменения, происходящие сегодня в праздничной культуре нашей страны, влекут за собой перемены в самих праздниках, формах их существования, связанных с ними ритуалах. Все это становится предпосылкой необходимости проведения педагогами и психологами экспериментально-исследовательской и теоретической работы в данном направлении. Само современное состояние педагогики требует осмысления и переосмысления реалий современной социально-педагогической действительности. Вместе с тем, и новые государственные требования и стандарты, предъявляемые сегодня к образованию на всех его уровнях, нацеливают ученых-теоретиков и практикующих педагогов на постоянный поиск путей обновления содержания и форм развития личности обучающихся – в том числе и посредством формирования праздничной культуры как средства включения мо-

лодежи в единый социокультурный процесс, приобщения к системе общечеловеческих ценностей, формирования нравственных и эстетических установок, толерантности.

Одним существующих на сегодняшний день противоречий в данной сфере является недостаточное внимание со стороны ученых-теоретиков и педагогов-практиков к психолого-педагогическим составляющим процесса формирования у молодежи современной праздничной культуры. Если сами понятия праздника, праздничного календаря, а также вопросы их соотносительности с жизненным опытом и повседневной культурой граждан нашей страны находят достаточно широкое отражение в научной литературе, то проблематика включения праздничной культуры в сферу отражения действительности представителями молодого поколения практически не находит исследователей.

В частности, авторы большинства современных работ, так или иначе касающихся различных аспектов формирования праздничной культуры, рассматривают различные формы празднества в качестве одной из старейших и наиболее эффективных образовательных технологий. Тем не менее, несмотря на признание значения формирования адекватной времени праздничной культуры в процессе становления человеческой личности, на сегодняшний день практически отсутствует литература, посвященная исследованию особенностей педагогического использования разного рода средств в ходе данного процесса. Вместе с тем, проблема обеспечения образовательных учреждений различного уровня научно обоснованными рекомендациями по формированию праздничной культуры обучающихся, повышению эффективности этого процесса является на сегодняшний день, несомненно, актуальной.

Изучение различных аспектов праздничной культуры в отечественных и зарубежных исследованиях представлено, как показывает анализ имеющейся литературы, тремя основными направлениями. Первое из них – теоретическое изучение феномена праздника с точки зрения его социально-философских и антропологических характеристик – включает в себя работы таких авторов как М.М. Бахтин, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, С.Л. Франк, С.С. Хоружий, Э. Кассирер, Э. Фромм и других, в наибольшей степени раскрывающих смысл данного понятия и его значение для развития личности.

Общетеоретический анализ различных аспектов праздничной культуры содержится также в работах антропологической направленности. К наиболее значительным исследователям теории праздника мы можем отнести таких мыслителей как М. Бубер, Э. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер и другие. В отечественной науке специфические черты русских праздничных традиций как составной части общенациональной культуры позволили увидеть философские же труды Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, Л.И. Шестова и других.

Второе направление, предполагающее теоретическое изучение особенностей формирования в

процессе обучения и воспитания индивида праздничной культуры как части общей культуры повседневности; закрепления в сознании личности установок праздничной культуры, соответствующей определенному историческому этапу в существовании государства и общества, включает работы авторов, сосредотачивающихся на психолого-педагогических особенностях данного процесса. Различные аспекты рассматриваемой проблематики, отражающие вопросы о роли и месте праздника в воспитании личности рассматривались в трудах таких значительных представителей отечественной педагогики и психологии как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский, В.П. Зинченко, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Луначарский, Д.Б. Эльконин и других.

Кроме того, значительный вклад в изучение особенностей праздника как особого явления, оказывающего значительное воздействие на весь процесс становления личности в ходе ее обучения и воспитания оказали такие российские и зарубежные исследователи как В.М. Григорьев, А.Ф. Грязнов, В.И. Еремина, Г.Е. Жураковский, В.В. Иванов, Н.П. Извеков, Е.Э. Келлер, А.А. Конович, А.И. Мазаев, К. Жигульский, К. Лоренц, В.М. Кларин, Г.Клаус и другие. Их работы, наряду с теоретическими материалами, дающими представление о сущности праздничной культуры и особенностях ее функционирования, содержат попытки решения проблемы ее формирования, возможности практического применения результатов соответствующих исследований.

Кроме того, значительный вклад в изучение практического аспекта формирования праздничной культуры внесли такие отечественные ученые О.Л. Орлов и Г.П. Черный, чьи исследования позволяют по-новому взглянуть на процессы обучения и воспитания, а также особенностей включения в их ход различных элементов театрализованных представлений, связанных с событиями праздничного календаря.

Наконец, третье направление исследований, затрагивающих проблематику формирования праздничной культуры, представлено работами, являющимися результатом практических исследований, осуществляемых отечественными психологами и педагогами в области праздничной культуры и отражающим непосредственный опыт ее формирования. Данный аспект проблемы является, на наш взгляд, наиболее значимым для педагогов и психологов, в связи с чем необходимо более подробное исследование соответствующей литературы.

В частности, большое значение в данной области имеют труды российских психологов и педагогов двадцатого столетия, уделявших в своей профессиональной и научной деятельности особое внимание феномену детства и проблемам празднично-игровой культуры. Эти исследования подготовили почву для дальнейшего научного изучения рассматриваемой проблематики, позволив включить саму проблему формирования праздничной культуры в круг интересов исследователей – педагогов и психологов.

Так, уже в начале XX столетия знаменитый отечественный педагог П.Ф. Лесгафт возможности игры и праздника, степень их использования в процессе формирования личности, выраженные в уровне «произвола в воспитании» рассматривал в качестве одного из основных критериев, позволяющих судить об уровне развития и нравственных качествах всего общества [7, с. 209]. Подобные же взгляды выражали знаменитые русские психологи и педагоги П.П. Блонский [4, с. 42], П.Ф. Каптерев [5, с. 232], А.С.Макаренко [8, с. 445] и другие отечественные ученые первой половины XX столетия.

Исследования этих авторов сформировали распространенную в современной психологии и педагогике точку зрения, согласно которой игра и праздник представляют собой, пожалуй, наиболее яркие элементы жизни человека – не только ребенка, но и взрослого. В соответствии с этим, можно сделать вывод, что от уровня развития празднично-игровой культуры, разнообразия включенных в нее элементов, наполненности познавательным содержанием, способствующим гармоничному развитию личности, выбора педагогом наиболее эффективной методики, возможности активного участия обучающегося в процессе ее формирования во многом зависит степень эффективности его социализации в целом [6].

Отсюда же, в качестве одной из важнейших социально-педагогических задач современности стала задача осуществления постоянной заботы о развитии и совершенствовании процесса формирования праздничной культуры как элемента культуры повседневности в рамках учебных заведений всех уровней, а также усилении активности позиции обучающихся в ходе данного процесса [6].

Процесс формирования праздничной культуры становится сегодня одним из наиболее интересных для исследователя воплощений педагогики социальной среды, оказывающей воздействие на становление и развитие личности человека. Именно поэтому психолого-педагогическая литература предлагает использовать в ходе данного процесса многообразные методы не только прямого, но и косвенного и опосредованного воздействия на характеристики взаимодействия личности и социальной среды, производимого с учетом новейших представлений о многофакторном и полидетерминированном социальном развитии и саморазвитии личности [10].

Одна из наиболее распространенных сегодня точек зрения, представленная, например, в работах М.А. Аникиной и широко применяющаяся в практической деятельности современных образовательных учреждений предполагает разделение праздников как основных элементов праздничной культуры на три основные разновидности [2; 3]. Каждый из выделяемых типов имеет самостоятельное значение для развития личности, оказывая особое воздействие на процесс формирования праздничной культуры.

Одну из наиболее значительных ролей в процессе формирования праздничной культуры в образовательных учреждениях любого типа играют, с

точки зрения исследователей, праздники-инициации. Данный тип праздника (примером которых являются праздники-посвящения – в первоклассники, в студенты и т.д.) обладает теми же чертами, которые присущи ритуалам инициации в традиционной культуре (отсюда – и соответствующее название типа): в жизни образовательного учреждения они играют роль посвящения, создавая тем самым необходимые условия для получения обучающимся нового социального статуса.

В качестве характерной черты праздников-детерминаций, выделяемой современными исследователями предстает их возникновение несколько раз в течение определенного интервала [3]. Иными словами, такие праздники становятся своеобразным выражением годового жизненного цикла, сохраняя благодаря этому те черты и особенности влияния на личность, которые были свойственны им с древнейших времен.

Наконец, исследователями выделяется и такая разновидность как праздник-акция, характерной чертой которого является непосредственное участие обучающихся не только в содержании торжественного мероприятия, но и в подготовке самого праздника [2].

Еще одним направлением исследования проблемы формирования праздничной культуры в современной отечественной психолого-педагогической науке является методологический принцип связи праздника с окружающей нас действительностью, отдельными элементами которой выступают общество, человек и культура. В соответствии с этим, педагогический анализ выявляет несколько различных функций, которые реализуются в процессе формирования праздничной культуры: всестороннее развитие духовной сферы индивида; эстетическое наслаждение событиями праздника; усвоение нравственных ценностей предшествующих поколений, осуществление связи исторических эпох развития государства и общества; удовлетворение интересов и потребностей личности; социализация индивида; регуляция собственного развития [9].

Другими словами, мы можем говорить о том, что современная педагогика на первый план выдвигает такое свойство праздничной культуры как многофункциональность, которую необходимо представить в качестве диалектического единства перечисленных нами функций [11, с. 180].

Проводимые практические исследования особенностей формирования праздничной культуры современной России позволяют их авторам также определить важнейшие психологические особенности праздника сегодня. К сожалению, все чаще среди таких особенностей выделяется использование в качестве необходимых составляющих российской праздничной культуры веществ, которые имеют наркотическую природу[1]. В связи с этим, исследователи феномена праздника в общественном сознании говорят о том, что необходимость формирования адекватной требованиям времени праздничной культуры вызвана сегодня уже не только факторами поступательного духовного раз-

вития нашей страны, формирования на ее территории единого социокультурного контекста, но и более приземленными причинами: необходимостью остановить употребление гражданами России веществ, которые во многих странах мира существенно ограничены и даже запрещены к продаже и употреблению.

Что же касается воспитательного эффекта, который достигается путем реализации программы формирования праздничной культуры, мы можем особо отметить позицию, распространенную в современной психолого-педагогической литературе, согласно которой ее результатом становится возникновение особого жизнотворчества, позволяющего каждому участнику данного процесса накапливать творческую энергию, осознавать возможности ее расходования.

Таким образом, анализ различных аспектов проблемы формирования праздничной культуры, представленных в современной психолого-педагогической литературе позволяет нам говорить о том, что в настоящий момент исследователями признается существование значительного воспитательного потенциала праздника и праздничных традиций. Кроме того, имеющиеся подходы к решению рассматриваемой нами проблематики позволяют заключить о существовании значительных резервов, создающих основание для дальнейшего совершенствования психолого-педагогических аспектов процесса формирования у молодежи современной праздничной культуры, позволяющих тем самым осуществлять эффективное использование интегративной формы воздействия на духовный мир личности в процессе ее обучения и воспитания.

Литература

1. Аникин, С.С. Профилактика наркотизма как информационно-психологического явления / С.С. Аникин, Т.В. Христидис // 75 лет творчества и созидания: наука, культура, образования XXI века. Сборник текстов докладов международного «круглого стола» (МГУКИ, 2 декабря 2005г). – Москва, 2005. – 140 с.

2. Аникина, М.А. Праздник в младшей школе: рассуждения в психологическом контексте / М.А. Аникина. // Ежегодник Российского Психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25 – 28 июня 2003 года. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 677 с.

3. Аникина, М.А. Психологический потенциал праздника и празднование в понимании современной молодежи как социокультурная проблема / М.А. Аникина, С.С. Аникин. // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. - №7. – 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsoa.esrae.ru/pdf/2013/7/713.pdf>, свободный. Дата обращения: 26.10.2017.

4. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т.1 / П.П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.

5. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

6. Кузнецова, Л.В. Право ребенка на игру и праздник: педагогические традиции и современность / Л.В. Кузнецова // Празднично-игровая культура современного мира детства. Доклады, тезисы, материалы научно-практической конференции. – М.: МГДД(Ю)Т, 2004. – 234 с.

7. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.

8. Макаренко, А.С. Собрание сочинений. В 7 тт. Т. 3. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1961. – 288 с.

9. Орлов, О.Л. Потребность в празднике и её место в духовном мире советского человека / О.Л. Орлов // Политический театр в массовой культурно-просветительной работе. – Л., 1987. – С. 17 – 81.

10. Панченко, О.Г. Развитие педагогической мысли в России: философия образования и воспитания (по страницам Антологии гуманной педагогики) / О.Г. Панченко. И.А. Бирич. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 288 с.

11. Фролов, А.С. Педагогическое взаимодействие детей и взрослых в организации детского праздника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. МГОПУ / А.С. Фролов. – Москва, 2002. – 206 с.

The problem of formation of celebratory culture in psychological-pedagogical literature

Krylova V.N.

Volgograd state Institute of arts and culture

The article is devoted to the analysis of the problem of the formation of festive culture in psycho-pedagogical science. The author emphasizes three areas of research on the above-mentioned problems and pays special attention to the solution of the problem in works which are contains the results of modern educators' practical activities. The article deals with the most widespread point of view, widely used in the practical activities of modern educational institutions, which involves the division of the holidays into three main varieties. The author defines the most important psychological features of the modern holiday. The analysis allows to conclude that modern researchers recognize the significant educational potential of the holiday. It allows educational institutions to effectively use festive culture as an integrative form of influence on the educational process.

Key words: festive culture, holiday, modernity, education.

References

1. Anikin, S.S. Prevention of drug addiction as an information-psychological phenomenon / S.S. Anikin, T.V. Khristidis // 75 years of creativity and creation: science, culture, education of the XXI century. Collection of reports of the international "round table" (MGUKI, December 2, 2005). - Moscow, 2005. - 140 p.
2. Anikin, M.A. Celebration in elementary school: reasoning in a psychological context / M.A. Anikin. // Yearbook of the Russian Psychological Society. Materials of the III All-Russian Congress of Psychologists on June 25-28, 2003. - SPb.: Publishing house of St. Petersburg State University, 2003. - 677 p.
3. Anikin, M.A. Psychological potential of the holiday and celebration in the understanding of modern youth as a sociocultural problem / M.A. Anikina, S.S. Anikin. // Bulletin of the East Siberian Open Academy. - №7. - 2013. [Electronic resource]. - Access mode: <http://vsoa.esrae.ru/pdf/2013/7/713.pdf>, free. Appeal date: 10.26.2017.
4. Blonsky, P.P. Selected pedagogical and psychological essays. V. 1 / P.P. Blonsky. - M.: Pedagogy, 1979. - 400 p.
5. Kapterev, P.F. Selected pedagogical writings / P.F. Kapterev. - M.: Pedagogy, 1982. - 704 p.
6. Kuznetsova, L.V. The right of a child to a game and holiday: pedagogical traditions and modernity / L.V. Kuznetsova // Festive-gaming culture of the modern world of childhood. Reports, theses, materials of the scientific-practical conference. - M.: MGDD (Yu) T, 2004. - 234 p.
7. Lesgaft, P.F. Selected pedagogical writings / P.F. Lesgaft. - M.: Pedagogy, 1988. - 400 p.

8. Makarenko, A.S. Collected Works. In 7 vols. V. 3. / A.S. Makarenko. - M.: Pedagogy, 1961. - 288 p.
9. Orlov, O.L. The need for a holiday and its place in the spiritual world of a Soviet person / OL. Orlov // Political theater in the mass cultural and educational work. - L., 1987. - S. 17 - 81.
10. Panchenko, O.G. The development of pedagogical thought in Russia: the philosophy of education and upbringing (through the pages of the anthology of humane pedagogy) / OG Panchenko. I.A. Birich. - M.: APK and PRO, 2003. - 288 p.
11. Frolov, A.S. Pedagogical interaction of children and adults in the organization of a children's holiday: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. MGOPU / A.S. Frolov. - Moscow, 2002. - 206 p.

Толерантность в аспекте философии науки

Дайнова Гузель Закуановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования и хореографического искусства, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы.

Левина Ирма Рашитовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкального образования и хореографического искусства, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, irma_levina@mail.ru

Петрова Анастасия Игоревна,

аспирант кафедры педагогики и психологии Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы

Актуальной проблемой современной науки является исследование сущности и развития толерантности. Толерантность сегодня становится основой педагогического общения педагога и обучающегося. В статье раскрывается сущность развития толерантности, её содержания и проявлениях, а также, представления о возможных средствах, технологиях воспитания, творческого использования таковых в конкретных условиях, и, что очень важно – в аспекте философии науки.

Авторами представлены различные содержательные трактовки понятия толерантности, которые раскрывают суть феномена, в контексте рационального и иррационального. Категории рационального и иррационального рассматриваются исключительно как феномены человеческого сознания и человеческой деятельности, имеющие определенное соотношение, которое является предметом многочисленных дискуссий. Авторы представили основные признаки рационального и иррационального, как признаки единого бытия взаимопроникающие друг в друга. Анализ многочисленных авторских позиций, исследовавших данную проблему, выявление философских и педагогических подходов, определение социальной окраски данного феномена, привело к пониманию неразрывной связи данных понятий, присутствие в жизни иррациональной стороны бытия, выраженной в рациональных формах. Авторы приходят к пониманию толерантности, как основы коммуникативной рациональности.

Субъектом толерантности выступает человек, способный воспринимать другого человека. Те, с кем возможен диалог, возможен поиск компромисса при разрешении какого-либо конфликта, есть субъекты толерантности.

Ключевые слова: толерантность, рациональное и иррациональное, педагог, обучающийся.

На современном этапе развития российское государство претерпевает изменения всех жизненных сфер человека, в том числе в образовании.

Именно толерантность становится сегодня тем сильнейшим регулятором жизни людей, который направляет государственное устройство, социальные структуры и индивидуальные стратегии поведения и существования по пути гуманизации и социально-культурного равновесия.

Термин толерантность включает в себя множество толкований, но при всей многозначности данного термина, в его основе присутствует главный характерный признак - «терпимость».

Толерантность в новом тысячелетии – способ выживания человечества, условие гармоничных отношений в обществе. Толерантность является собой новую основу педагогического общения учителя и ученика.

В этом труднейшем, неведомой остроты деле необходимо точное представление о сущности развития толерантности, её содержания и проявлениях, а также, представления о возможных средствах, технологиях такого воспитания, творческого использования таковых в конкретных условиях, и, что очень важно – в аспекте философии науки.

Широко распространена точка зрения, согласно которой толерантность - это терпимость и уважение к иным культурным традициям, ценностям и их носителям. Такая терпимость должна проявляться, даже если сами эти ценности существенно отличаются от наших собственных культурных стереотипов. Такая трактовка толерантности является упрощенной и не раскрывает сути феномена. Толерантность – это, прежде всего, сама способность вступать в контакт с представителями иных культур [2, с. 90].

Но способность вступать в контакт предполагает осмысленность этого акта. Вступая в общение, необходимо осознавать себя участником коммуникации, понимать, осознавать свои отличия от другого участника общения. Таким образом, толерантность самым непосредственным образом связана с рациональностью. Но тут необходимо отметить, что понятие рациональности в науке и философии не так уж однозначно, и не однозначно положительно.

В современной философии существует проблема определения рационального и иррационального. В сознании человека существует противоречие между логическим, рациональным мышлением, опирающимся на вторую сигнальную систему (речь), и эвристическим, творческим, интуитивным, опирающимся преимущественно на непосредственно чувственное восприятие. Причем, иррациональность не менее важна, чем рацио-

нальность. Например, без учета иррациональных факторов невозможно построение целостной картины мира, исследование развития мировоззрения и систем ценностей. Иррациональность входит в картину мира просто потому, что сам мир не является рациональным образованием.

Неоднозначность и спорность любого определения рационального и иррационального приводит к тому, что понятия определяют путем обозначения присущих им признаков.

В качестве признаков рационального чаще всего выступают:

- доказательность;
- логичность;
- истинность;
- разумность и т. п.

Признаки иррационального – это, соответственно, нелогичность и неразумность. Однако такая их зеркальная противоположность по отношению к рациональному свидетельствует о вторичности иррационального (в историческом плане). Иррациональное определяется как то, что ограничивает сферу рационального. В связи с этим категория «иррациональное» как всякое отрицательное понятие, менее четко определено. В это понятие включаются как чувственное познание и интуиция, так и вера и эмоционально-экстатические состояния психики.

По мнению В.В. Картунова, понятие иррациональности достаточно богато и универсально. А способность к иррациональному миропониманию и иррационально-мистическому действию характерна для восточного мировоззрения [5, с. 56]. Всеобщая рационализация приводит к аморализму, культурной деградации, духовной нищете. Та же опасность подстерегает и на пути игнорирования рационализма.

В идеале любая система должна сочетать рациональное и иррациональное начала в виде органического единства, ведь духовная целостность предполагает гармонию. В любом акте постижения внешнего мира рациональное и иррациональное идут вместе. Дискуссионным остается вопрос лишь об их соотношении.

В. В. Картунов выделяет три общих теоретических подхода к оценке роли иррациональных методов освоения мира [5, с. 62]:

1) претендовать на получение (объективных) истин (об объективном мире) может только наука, все остальные виды познания (включая искусство и религию) рассматриваются лишь как способы субъективного эмоционально-психологического переживания;

2) возможна компромиссная позиция, паритет между двумя способами восприятия мира;

3) иррациональные элементы человеческого духа играют исключительную роль в постижении мира. Рационально-логическое мышление выступает только в качестве необходимого фундамента, первой ступени для дальнейшего, более глубокого и точного проникновения в сущность бытия.

Но первая и третья позиции просто невозможны. Абсолютной грани разделения рационального и иррационального не существует. Так, Пол Фейе-

рабенд показывает, что даже в основе принятых научных («рациональных») стандартов и норм часто лежат нерациональные компоненты [12, с. 34]. Наука, отмечает он, близка по многим своим параметрам к мифологии. Это современный миф или, точнее, миф современной культуры. Лидирующее положение науки в современном обществе превращает ее в своеобразный вариант религии, что наиболее ярко проявляется в отбрасывании любых иных форм постижения мира.

Полученный наукой результат и путь его достижения трактуются как чисто рациональный. Но при этом часто забывается, что на то или иное открытие повлияли факторы, которые не могут быть отнесены к рациональным. Иррациональное, таким образом, определяется как некое хранилище явлений, которые не освоены рациональными методами. Такое определение иррационального представляется значительным упрощением. Рациональная и иррациональная сферы не противостоят друг другу в бытии, они являются характеристиками единого бытия и неизбежно взаимопроникают друг в друга.

Иррациональное, таким образом, это не просто то, что нерационально. Это то, что абсолютно недоступно рациональному разуму. Область иррационального не может стать предметом упорядочения по каким-либо правилам. На нее не распространяется преобразующая, конструктивная, контролирующая и прогностическая функции рационального разума.

Именно вследствие такого подхода дихотомичная парадигма европейской культуры породила жесткую оппозицию рационального и иррационального. Это противостояние на протяжении последнего тысячелетия можно заметить не только в философии, но и в педагогике. Считается, что предоставлять ученикам можно лишь рациональные знания, которые упорядочены. Рациональное и иррациональное в своем определении приобретают еще и социальную окраску. Ф.М. Неганов проводит разграничение этих категорий следующим образом: «рациональным в бытии мы называем то, источник действия которого, а также само действие и его результат, проявляются в неизменном виде, независимо от времени. Если при этом разум человека способен адекватно отражать это (источник, действие и его результат), то тогда оно прозрачно для сознания, но только в том смысле, что за этим проявляющимся нет ничего такого, что было бы способно на произвол, либо на непонятный для нас умысел» [10, с. 11]. Иррациональное традиционно выступает как альтернативная категория, в которой фиксируется непредсказуемость, произвол, «недостижимый для нашего разумного понимания умысел» [10, с. 11].

В данном случае, очевидно, категории рационального и иррационального рассматриваются исключительно как феномены человеческого сознания и человеческой деятельности, а не являются отражением тех или иных явлений объективного мира. Ф.М. Неганов подчеркивает, что рациональный мир - это результат человеческой деятельности [10, с. 18]. Стремление к безопасному и

комфортному существованию ведет человека к созданию вокруг себя таких условий, которые были бы ему понятны, предсказуемы, воспроизводимы, прогнозируемы. Этот искусственно созданный рациональный мир, или мир разума, выступает альтернативой миру объективной необратимости, непредсказуемости, который таит в себе потенциальную опасность для человека. Поэтому люди стараются оградиться от всего непредсказуемого.

Однако два этих мира находятся в неразрывной связи между собой. Именно поэтому человек постоянно чувствует присутствие в своей жизни иррациональной стороны бытия, которая не может быть выражена в рациональных формах. Иррациональная сторона бытия проявляет себя по-разному, но она существует. Внимательное рассмотрение самых разных «упорядоченных» рациональных областей (управление государством, научная деятельность, творческая деятельность в искусстве) приводит к выводу о том, что ни одна из них невозможна без выхода за пределы рациональности. Даже научная деятельность связана с такими процессами, как интуиция, озарение, случайность и т.п.

Таким образом, оказывается, что провести жесткую демаркацию между категориями «рациональное» и «иррациональное» невозможно. Необходимо иметь в виду различные интерпретации роли разума в той или иной форме деятельности, которые формируют тот или иной тип рациональности. Так, классический новоевропейский рационализм был подвергнут критике различными философскими школами новейшего времени [7, с. 88].

Методология современной науки выделяет новый вид рациональности – коммуникативную рациональность. Такая рациональность помогает участникам общения выстроить диалог, создать дискуссию, направленную на заранее продуманный, прогнозируемый участниками общения рациональный результат. Конечно, коммуникативный процесс не является полностью рациональным. В нем важную роль играют внерациональные и иррациональные моменты. Например, человеческие эмоции далеко не всегда рациональны – но выстроить коммуникативный процесс без эмоций невозможно. Необходимо чувствовать эмоции по отношению к собеседнику, иначе незачем вступать в диалог.

Но все-таки именно рациональность лежит в основе толерантности и помогает расширить ее границы. Поэтому толерантность ближе к рациональности, чем к иррациональности.

В аспекте воспитания в школьниках толерантности, можно рассмотреть и еще одну дихотомию. Это дихотомия «абсолютное» и «относительное».

Абсолютное можно описать как неизменное, устойчивое, как инвариант. Относительное – это изменчивое (вариант). В соционике это дихотомия «статика» и «динамика».

В философии есть две крайности. Это признание наличия абсолютной истины, что заканчивается догматизмом, и признание отсутствия абсолютной истины, что заканчивается скептицизмом.

Однако в современной психологии сложилась иная ситуация. Современная психология считает,

что каждый человек – это индивидуальность. Идентификация, поиск своей индивидуальности, идентичности играет особую роль в развитии личности. Таким образом, ничего «абсолютного» в человеческой индивидуальности не существует, и все относительно, зависит от индивидуальных особенностей человека.

С другой стороны, В.С. Малахов отмечает, что идентичность – это не психологическое, а социальное образование. Индивид формирует себя не стихийно, а на основе своего понимания, каким его видят другие люди [7, с. 23].

Достижение идентичности, также как и развитие личности, проходит в течение всей жизни. Н.Н. Федотова полагает, что толерантность выступает как способ адаптации к переменам и как способ адаптации к новой среде [11, с. 19] и, следовательно, можно сделать вывод, что толерантность – это обязательное условие для развития личности. Действительно, в течение всей своей жизни человек постоянно меняется, развивается, возникают новые качества личности. Если он окажется нетерпимым к новым качествам своей собственной личности, то никакое развитие личности не будет возможным. Поэтому толерантность к переменам должна существовать.

В целом, толерантность нельзя считать чем-то абсолютным. Это относительное понятие, так как относительна сама человеческая психика. С точки зрения академической психологии, в дихотомии «абсолютное» и «относительное», то есть «типичское» и «индивидуальное», абсолютизируется второй полюс. Ничего типичского в человеке нет, все индивидуально.

В основополагающем международном документе «Декларация принципов терпимости» указывается, что «толерантность должны проявлять отдельные лица, группы и государства» [3, с. 6]. Следовательно, здесь можно рассмотреть и такую дихотомию, как «субъект» и «объект».

Проблема субъекта и объекта – ключевая в философии. Применительно к соционике можно сказать, что в русле такого направления научной мысли накоплено большое количество фактического научного материала. И это позволяет говорить об объективности ее результатов. Применительно к толерантности, субъект и объект понимаются по-другому. В частности, В.М. Золотухин определяет субъекта толерантности как человека, который готов к восприятию всего многообразия мира [4].

Таким образом, субъектом толерантности выступает человек, способный воспринимать другого человека. Те, с кем возможен диалог, возможен поиск компромисса при разрешении какого-либо конфликта, есть субъекты толерантности. Те, с кем никакой диалог невозможен, не могут выступать субъектами толерантности. Общество в целом может быть субъектом толерантности. Если все общество (или социальная группа) толерантна, то оно и станет субъектом толерантности.

Но есть также и объекты толерантности. Под объектами толерантности М. Мацковский понимает тех, на кого она направлена [9]. Однако, если

объект толерантности не является одновременно и ее объектом, то есть не демонстрирует сам толерантное отношение, то такой способ взаимодействия, как толерантность, перестает существовать. Толерантность предполагает активное участие обеих сторон общения и взаимодействия.

Поэтому можно сделать вывод, что одной из характеристик толерантности является ее субъектный характер.

В контексте толерантности особое значение имеет дихотомия вера – знание. Каждый индивид сам осмысливает, анализирует свои отношения с социумом и другими людьми. При этом успешным можно признать того человека, кто наиболее четко понимает, на чем основывается его восприятие действительности. Так, изучая успешно функционирующие личности, А. Маслоу выделяет такие их качества, как четкое отделение знания от незнания, умение отличать факты от своего мнения [8, с. 96].

В свою очередь Г. Оллпорт, описывая толерантную личность, отмечает, что такая личность знает свои достоинства и недостатки. Это и создает потенциал для саморазвития, ведь такой человек всегда не удовлетворен собой [6, с. 15].

Это сопоставление позволяет сделать вывод, что толерантную личность как субъект социальных отношений можно отнести к самостоятельным, ответственным личностям, способным отстаивать свою позицию, в то же время признающим право другого на свою точку зрения, сотрудничающим с другими.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001.
2. Байбородова, Л. В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. - 2003. - № 1. - С. 90-94.
3. Декларация принципов толерантности: Утв. резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // Первое сентября. - 2001. - 21 апреля. - С. 6.
4. Золотухин В.М. Толерантность как принцип поведения // <http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/059.htm>
5. Кортунов В.В. За пределами рационального. М., 1988.
6. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме // Философия, наука, цивилизация. - М., 1999.
7. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. 1998. №2. С. 18-24.
8. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб., 1999.
9. Мацковский М.С. Толерантность как объект социологического исследования // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. - Вып. 3-4. - <http://www.tolerance.ru/p-mag-last.shtml>
10. Неганов Ф.М. Рациональное и иррациональное: человек и бытие. Уфа, 1998.
11. Федотова Н.Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность // Философские науки. 2004. № 4. С. 10-19.

12. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе / пер. с англ. А.Л. Никифорова. М., 2010.

13. Перцев В.В. Почему Россия не Америка? // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № S3. С. 3096-3100.

14. Политические учения XX-XXI вв./Егоров В.Г., Абрамов А.В., Алексеев Р.А., Алябьева Т.К., Березкина О.С., Вититнев С.Ф., Козьякова Н.С., Лавренов С.Я., Синчук Ю.В., Федорченко С.Н. Москва, 2015

Tolerance in the aspect of philosophy of science Dainova G.Z., Levina I.R. Petrova A.I.

BSPU named after M.Akmulla.

The actual problem of modern science is the study of the essence and development of tolerance. Tolerance today becomes the basis of pedagogical communication between a teacher and a student. The article reveals the essence of the development of tolerance, its content and manifestations, as well as ideas about possible means, upbringing technologies, creative use of such in specific conditions, and, which is very important - in the aspect of the philosophy of science.

The authors present various meaningful interpretations of the concept of tolerance, which reveal the essence of the phenomenon, in the context of rational and irrational. The categories of rational and irrational are considered exclusively as phenomena of human consciousness and human activity, which have a definite relationship, which is the subject of numerous discussions. The authors presented the main features of the rational and irrational, as signs of a single being interpenetrating into each other.

The analysis of numerous author's positions that studied this problem, the identification of philosophical and pedagogical approaches, the definition of the social coloring of this phenomenon, led to the understanding of the inseparable connection between these concepts, the presence in the life of the irrational aspect of being expressed in rational forms. The authors come to understand tolerance as the basis of communicative rationality.

The subject of tolerance is a person who is able to perceive another person. Those with whom dialogue is possible, the search for a compromise is possible in resolving any conflict, there are subjects of tolerance.

Keywords: tolerance, rational and irrational, teacher, student.

References

1. Asmolov A.G. Personality Psychology: Principles of general psychological analysis. M., 2001.
2. Baiborodova, L. V. Education of tolerance in the process of organizing the activities and communication of schoolchildren / L. V. Baiborodova // Yaroslavl Pedagogical Gazette. - 2003. - № 1. - p. 90-94.
3. Declaration of Tolerance Principles: Approved. Resolution of the General Conference of UNESCO on November 16, 1995 // First September. - 2001. - April 21st. - p. 6.
4. Zolotukhin V.M. Tolerance as a principle of behavior // <http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/059.htm>
5. Kortunov V.V. Beyond the rational. M., 1988.
6. Lecturer V. On Tolerance, Pluralism and Criticism // Philosophy, Science, Civilization. - M., 1999.
7. Malakhov V.S. Disadvantages with identity // Problems of Philosophy. 1998. №2. Pp. 18-24.
8. Maslow A.G. Motivation and personality. SPb., 1999.
9. Matskovsky M.S. Tolerance as an object of sociological research // Century of Tolerance: Scientific Journalism Bulletin. - Vol. 3-4. - <http://www.tolerance.ru/p-mag-last.shtml>
10. Neganov F.M. Rational and irrational: man and being. Ufa, 1998.
11. Fedotova N.N. Tolerance as an ideological and instrumental value // Philosophical Sciences. 2004. No. 4. P. 10-19.
12. Feyerabend P. Science in a free society / Per. from English A.L. Nikiforov. M., 2010.
13. Pertsev V.V. Why is Russia not America? // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2013. No. S3. С. 3096-3100.
14. Political teachings of the XX-XXI centuries / Egorov V.G., Abramov A.V., Alekseev R.A., Alyabyeva T.K., Berzskina O.S., Vititnev S.F., Kozyakova N.S., Lavrenov S.Ya., Sinchuk Yu.V., Fedorchenko S.N. Moscow, 2015

Вопросы становления, развития и формирования духовно-нравственного потенциала студентов классического университета

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, florans955@mail.ru

Венидиктова Елена Александровна

кандидат исторических наук, доцент, заместитель директора Института международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e_venidiktova@mail.ru

Яруллина Альфия Шаукатовна

кандидат педагогических наук, доцент Елабужского института, Казанский (Приволжский) федеральный университет, yagullina74@mail.ru

Литвина Лилия Михайловна

преподаватель кафедры уголовного процесса, Казанский юридический институт МВД России (КЮИ МВД России), lilialitvina@mail.ru

В статье представлен анализ вопросов к проблеме формирования, развития и становления духовно-нравственного потенциала современных студентов классического университета. Авторы проводят анализ вопросов к данной проблематике в полипарадигмальном пространстве исторического, философского, психологического, педагогического, дидактического аспектов. Авторами представлены различные характеристики данных аспектов анализа изучаемых вопросов, проблемы духовно-нравственного воспитания студентов на основе различных принципов и подходов профессионального образования в условиях современного классического университета. В статье отмечается важность субъектно-ориентированного подхода и принципа субъектности в решении проблемы становления и развития духовно-нравственного потенциала студенчества как индикатора подготовки компетентного выпускника в современном классическом университете.

Ключевые слова: высшее образование, классический университет, студенты, субъектность, субъектно-ориентированный подход, духовно-нравственный потенциал личности, становление, развитие, формирование.

Сегодня в обществе задается много вопросов к проблеме духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в контекстах становления, развития и формирования их духовно-нравственного потенциала. Духовно-нравственный фактор в воспитании детей и современной студенческой молодежи выполняет роль объединяющего фактора, интегрирующее общество, государство и его субъектов [13]. Проблема духовно-нравственного воспитания студентов раскрыта в ряде работ авторов: Алексеенко О.И. и др. [1], Антонова Г.В. [2], Арутюнян К.С. [3], Кивелева А.В. [6], Мережко М.Е. [7], Шатохина Н.Н. [14], Чалдышкина Н.Н. [10], Лоскутова Р.Р. [10], Сорокоумова С.Н. [9] и др. Как считает М.Е. Мережко [7], актуальность изучения проблемы духовно-нравственного воспитания студентов вуза детерминирована рядом положений. Во-первых, современное общество испытывает острую потребность в высоко-нравственных субъектах профессиональной деятельности [7]. Во-вторых, в современном мире дети и студенческая молодежь развиваются под влиянием различных источников, которые оказывают как негативное, так и позитивное влияние на формирующуюся сферу нравственности [7]. В-третьих, высшее образование еще не гарантирует высокого уровня развития духовно-нравственного потенциала студента [7]. В-четвертых, формирование нравственности у студентов происходит как в процессе его становления, так и развития, и саморазвития их как субъектов учебно-профессиональной деятельности и проявляется как индикатор их поведения на различных полюсах, как соблюдения, так и нарушения норм поведения [7].

Однако остается еще много вопросов к проблематике духовно-нравственного воспитания современных студентов вуза, в особенности студентов классического университета.

Проблемное поле понятия «духовно-нравственное воспитание» отражено в государственном документе «Концепция духовно-нравственного воспитания личности гражданина России». Духовно-нравственное воспитание рассматривается как целостный педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих при этом иерархическую структуру и сложную организацию. В тоже время современное об-

щество находится в состоянии нравственного и духовного кризиса, проявляющегося в разрушении духовных и нравственных идеалов у детей и студенческой молодежи.

Проведенный нами пилотный этап исследования отношения студентов Казанского (Приволжского) федерального университета (К(П)ФУ) к проявлению духовных и нравственных ценностей на основе краткого опроса более 300 российских магистрантов Института международных отношений КФУ показал, что более 76% студентов-магистрантов не причисляют духовные и нравственные ценности к терминальным, а считают их инструментальными. Институт международных отношений (ИМО) является одним из ведущих структурных подразделений Казанского (Приволжского) федерального университета и насчитывает наибольшее количество магистрантов. Как известно, К(П)ФУ – один из классических университетов, с более чем двухсотлетней историей, в котором учится более 44 тысяч студентов. Наблюдение за поведением студенческой молодежи на уровне магистерской подготовки, в том числе и включенное наблюдение, в образовательном процессе ИМО К(П)ФУ, вызывает у нас обоснованное беспокойство за будущее выпускников вуза и страны, в целом. Наши волнения за судьбы будущих магистров-выпускников К(П)ФУ обоснованы еще тем фактом, что многие из них будут молодыми преподавателями и сами начнут процесс духовно-нравственного воспитания современного студента в университетах и высших учебных заведениях. Духовно-нравственное воспитание современных детей и молодежи является государственным заказом и востребовано в период социально-экономических, политических и духовных преобразований в РФ.

Исследование вопросов проблемы духовности и нравственности строится на основе полипарадигмального подхода в контекстах лингвистики, истории, культурологии, философии, психологии, святоотеческой литературы и педагогики. С точки зрения лингвистики понятия духовности и нравственности не являются синонимами и тождественными. В словаре В. Даля выделяется, что, всё, что относится к Богу, церкви, вере, душе – как духовное, а все что понимается как сила, ум и воля человека, то определяет нравственное в человеке [4]. В словаре С.И. Ожегова нравственное соотносится с умственной деятельности, а духовное с областью духа [8].

Итак, духовность, многими исследователями рассматривается как сущностная характеристика личности человека. В тоже время в человеке может быть заложен только потенциал духовно-нравственной способности. В связи, с чем для субъекта жизнедеятельности необходим процесс развития и саморазвития, воспитания духовного характера. Именно так считал К.Д. Ушинский, выделяя влияние нравственного как главную задачу воспитания. При этом одним из главных измерений духовности человека является нравственность. В то время как основой духовно-

нравственной личности является совесть. Изучению категории совести в современной отечественной философии и психологии посвящены труды В.Д. Шадрикова [10-12] и Е.П. Ильина [5]. Совесть рассматривается ими как высшая нравственная инстанция. В.Д. Шадриков в своей книге «Совесть и ее воспитание», рассматривает совесть как одну из фундаментальных категорий, раскрывающих сущность человека [12]. Шадриков В.Д. акцентирует внимание на феномене покаяния как факторе формирования совести [13].

Мы считаем, что с точки зрения психологии, духовно-нравственное воспитание студентов университета, должно выстраиваться с учетом потребностно-мотивационной сферы личности и учитывать «нужду» студента как «клеточку» его учебно-профессиональной деятельности. Мы уверены в том, что формирование мотивации достижения успеха студента будет проходить эффективнее по схеме «снизу-вверх». Например, К.С. Арутюнян считает, что духовно-нравственное воспитание студентов является доминантой профессиональной подготовки будущих специалистов [3].

Нам импонируют идея Н.Н. Чалдышкиной и Р.Р. Лоскутовой о том, что в университете должна быть разработана и реализована Концепция духовно-нравственного воспитания [10]. Согласно Концепции духовно-нравственное воспитание студенческой молодежи рассматривается как формирование духовной и нравственно устойчивой цельной личности на основе учета отечественных культурно-исторических традиций. Мы считаем, что это, прежде всего, должно быть культурно-исторические традиции классического университета, ресурсы всемирного культурного наследия на территории субъектов РФ и этнические особенности региона. Вслед за этими авторами можно выделить несколько первостепенных задач в реализации модели Концепции духовно-нравственного воспитания студентов университета:

1. Выделить область духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи университета как объект и субъект целенаправленного внимания профессорского-преподавательского состава (ППС) и студенческого самоуправления и включить это направление в дорожную карту университета [10].

2. Ориентировать ППС университета как субъектов высоких культурных традиций, представителей творческой нравственной интеллигенции и носителей высокого духовно-нравственного потенциала [10].

3. Со стороны ППС университета фасилитировать (облегчать, сопровождать) процесс формирования и самоформирования у студентов нравственного и духовного отношения к миру, людям, науке, духовности, религии, субъектам конфессий.

4. Создавать организационные и психолого-педагогические условия для развития студентов как субъектов добра, красоты и эмоционального сопереживания [10].

5. Работать со студентом в «зоне его ближайшего развития духовно-нравственного потенциа-

ла», оказывая «дозированную помощь» в восприятии и осмыслении таких понятий, как образ мира, творение мира, вера, покаяние, совесть, любовь, милосердие, надежда, послушание.

6. Интегрировать учебно-профессиональную, внеучебную, воспитательную, научно-исследовательскую деятельность студентов в единое пространство духовно-нравственного воспитания и саморазвития [10].

7. Научно-исследовательскую деятельность магистрантов осуществлять на основе принципа научной коллаборации молодых ученых и преподавателей, используя ресурсы научных журналов для молодых ученых и научно-практических конференций.

8. Основным подходом в реализации стратегии духовно-нравственного воспитания выделить субъектно-ориентированный подход к студентам.

Мониторинг эффективности духовно-нравственного воспитания студентов классического университета включает ряд критериев, показателей и уровней [2]:

- когнитивно-познавательный критерий. Показатели: система представлений студентов о ценностях, нормах и принципах; понимание студентом себя как субъекта духовно-нравственного развития;

- мотивационно-ценностный критерий. Показатели: осознание студентом себя как субъекта духовно-нравственного развития и преобразования; стремление следовать идеалам гражданина России;

- субъектно-деятельностный критерий. Показатели: соблюдение общечеловеческих норм и принципов морали; готовность выражать и отстаивать общественную позицию гражданина РФ, критически оценивать мысли, поступки, намерения;

- интегральный критерий. Показатели: сформированность ориентации на соблюдение базовых национальных норм.

- синергичный критерий. Показатели: умение работать в команде и сотрудничестве со студентами и ППС по развитию и саморазвитию духовно-нравственного потенциала студента и преподавателя.

Для оценки духовно-нравственного потенциала воспитания студентов университета, нами были выявлены ряд компонентов: мотивационно-ценностный; когнитивно-познавательный; субъектно-деятельностный; рефлексивно-оценочный; субъектно-корректирующий. Системообразующим фактором проявления и развития субъектного духовно-нравственного потенциала студента университета является субъектно-деятельностный компонент.

Итак, духовно-нравственное воспитание современных студентов классического университета рассматривается нами как доминирующий фактор успешного развития РФ и ее субъектов, в том числе и Республики Татарстан, и создает условия государству для духовного единства народов и формирования политической и экономической стабильности.

Литература

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

2. Антонова Г.В., Левченко Н.В., Маслов С.И. духовно-нравственное воспитание студентов в процессе обучения педагогических дисциплин // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. С. 87-92.

3. Арутюнян К.С. Формирование духовно-нравственных основ личности специалиста по социальной работе // Исторические, философские, политические и юридические науки культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов Грамота. 2015. № 12 (62): в 4-х ч. Ч. III. С. 19-22.

4. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: ЭКСМО-Пресс. 2011. 736 с.

5. Ильин И.А. Психология совести: вина, стыд, раскаяние: Питер. Санкт-Петербург. 2017. 175 с.

6. Кивилева А.В. Духовно-нравственное воспитание личности студентов колледжа // Вестник Пермского государственного гуманитарного педагогического университета. 2017. № 1. С. 106-108.

7. Мережко М.Е. Анализ проблем духовно-нравственного воспитания студентов вузов // Общество: философия, история, культура. 2011. № 3-4. С. 118-120.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. 1200 с.

9. Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. к проблеме развития духовно-нравственных ценностей личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013, т. 15, № 2 (3). С. 695-700.

10. Чалдышкина Н.Н., Лоскутова Р.Р. Концепция духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1, т. 2 (Психолого-педагогические науки). С. 49-55.

11. Шадриков В.Д. Совесть: психолого-философский анализ // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 1. С. 5-14.

12. Шадриков В.Д. Совесть и ее воспитание. Университетская книга, 2017. 112 с.

13. Шадриков В.Д. Покаяние как фактор формирования совести // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3, № 4. С. 3-13.

14. Шатохина Н.Н. Проблемы духовно-нравственного воспитания студентов // Ученые записки. Электронный журнал Курского университета. 2011. № 3 (10). Т. 1.

Questions of the formation, development and formation of spiritual-moral potential of students of the classical university

Mukhametzyanova F.G., Venidiktova E.A., Yarullina A.Sh., Litvina L.M.

Kazan (Privolzhsky) Federal University, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (KIL Ministry of Internal Affairs of Russia)

The article presents the analysis of questions to the problem of formation, development and formation of the spiritual and moral potential of modern students of the classical university. The authors analyze questions to this problem in the polyparadigmatic space of historical, philosophical, psychological, pedagogical, didactic aspects. The authors present various characteristics of these aspects of the analysis of the studied issues of the problem of spiritual and moral education of students on the basis of various principles and approaches of professional education in the conditions of the modern classical university. The article highlights the importance of the subject-oriented approach and the principle of subjectivity in solving the problem of the formation and development of the spiritual and moral potential of students as an indicator of the preparation of a competent graduate in a modern classical university.

Keywords: higher education, classical university, students, subjectivity, subject-oriented approach, spiritual and moral potential of the individual, formation, development, formation.

References

1. Alekseyenko O.I., Danilenko T.V., Kiriya E.V. Problemy obucheniya i vospitaniya studentov v sovremennom vuze // *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*. 2018. No. 3. P. 3-5.
2. Antonova G.V., Levchenko N.V., Maslov S.I. dukhovno-nravstvennoye vospitaniye studentov v protsesse obucheniya pedagogicheskikh distsiplin // *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki*. 2014. P. 87-92.
3. Arutyunyan K.S. Formirovaniye dukhovno-nravstvennykh osnov lichnosti spetsialista po sotsial'noy rabote // *Istoricheskiye, filosofskkiye, politicheskkiye i yuridicheskkiye nauki kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov Gramota. 2015. No. 12 (62): v 4-kh ch. Ch. III. P. 19-22.
4. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Sovremennaya versiya. M.: EKSMO-Press. 2011. 736 P.
5. Il'in I.A. *Psikhologiya sovesti: vina, styd, raskayaniye*: Piter. Sankt-Peterburg. 2017. 175 p.
6. Kivileva A.V. *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye lichnosti studentov kolledzha // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017. No. 1. P. 106-108.
7. Merezhko M.E. *Analiz problem dukhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov vuzov // Obshchestv: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2011. No. 3-4. P. 118-120.
8. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: Ok. 53 000 slov / Pod obshch.red. prof. L.I. Skvortsova. 24-e izd., ispr. M.: Oniks, Mir i Obrazovaniye*, 2007. 1200 p.
9. Sorokoumova S.N., Isayev V.P. k probleme razvitiya dukhovno-nravstvennykh tsennostey lichnosti // *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*. 2013, Vol. 15, No. 2 (3). P. 695- 700.
10. Chaldyshkina N.N., Loskutova R.R. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo vospitaniya studencheskoy molodezhi // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2014. No. 1, t. 2 (Psikhologo-pedagogicheskkiye nauki). P. 49-55.
11. Shadrikov V.D. *Sovest': psikhologo-filosofskiy analiz // Psikhologicheskyy zhurnal*. 2018. Vol. 39, No. 1. P. 5-14.
12. Shadrikov V.D. *Sovest' i eye vospitaniye*. Universitetskaya kniga, 2017. 112 p.
13. Shadrikov V.D. *Pokayaniye kak faktor formirovaniya sovesti // Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. 2006. Vol. 3, No. 4. P. 3-13.
14. Shatokhina N.N. *Problemy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov // Uchenyye zapiski. Elektronnyy zhurnal Kurskogo universiteta*. 2011. No. 3 (10). Vol. 1.

Межпредметный подход в преподавании экономики

Топунова Ирина Романовна

к.э.н., доцент, кафедра экономической теории и мировой экономики, Государственный университет управления, sls12@yandex.ru

Современный образовательный процесс должен не только соответствовать запросам современного общества, но и максимально учитывать наличие и влияние накопленных культурных ценностей, в частности, значимых произведений мировой и отечественной художественной литературы. Экономические дисциплины, как и любые другие, отличаются индивидуальными особенностями, и для их раскрытия необходимо проведение комплексной работы, заключающейся в практическом использовании междисциплинарного подхода. Это позволяет органично соединить экономику и литературу, что, в конечном итоге, способствует не только полноценному взаимодействию между педагогическим работником и обучающимся, но и позволяет получить хорошие результаты в процессе данного взаимодействия.

Ключевые слова: экономическая теория, экономические науки, педагогический работник, образовательный стандарт, междисциплинарный подход, позитивный метод в образовании, экономика, литература.

Внедрение в образовательный процесс новых стандартов приводит к необходимости пересмотра сложившихся стереотипов преподавания экономической теории. Это дает возможность по-новому выстраивать образовательное пространство в рамках преподаваемых экономических дисциплин, в частности, использовать междисциплинарный подход, который предполагает, что в ходе изучения экономики осуществляется параллельное рассмотрение смежных тем, связанных с литературой и историей. Через призму подобного соприкосновения с художественной (и не только) литературой и соответствующим историческим контекстом возможно не только полноценное усвоение различных экономических вопросов и повышение экономической грамотности, но и повышение общего культурного уровня обучающихся.

Вопрос об экономическом содержании художественных литературных источников и их практической ценности не нов, он не раз поднимался и рассматривался. В частности, сравнительно недавно была приведена заслуживающая внимания классификация, которая предполагает деление литературных источников, имеющих экономическое содержание, на три раздела. В рамках данной классификации к первому разделу относятся книги-аллегии, при знакомстве с которыми необходимы специальные экономические знания. Примером могут служить «Приключения Гулливера» Д.Дефо, которые фактически представляют повествование автора о войне за испанское наследство между Англией и Испанией в начале XVIII века. [1, с.11]

Ко второму разделу предлагается отнести литературу, автор которой напрямую транслирует читателю свои социальные и экономические взгляды, при этом действие произведения может происходить как в реальном, так и в вымышленном мире. Таким примером является фантастический роман «Гиперболоид инженера Гарина» А.Толстого, в котором читатель может ознакомиться с взглядами автора на систему золотого стандарта, связанной с использованием определенного стандартизированного количества золота при расчетах в экономике.

Третий раздел книг, согласно предложенной классификации, - это собственно художественные произведения, авторы которых на высоком художественном и литературном уровне отражают различные аспекты экономической жизни общества. Именно этот раздел является самым массовым и наиболее удобным для ознакомления и дальнейшего изучения. Примером в данном случае могут служить производственные романы А.Хейли, в частности, роман «Колеса», который досконально показывает изнанку производственной и экономической деятельности участников «Большой детройтской тройки» во второй половине XXв.

К сожалению, представленная классификация лишь затрагивает вопрос о наличии в литературе такого жанра, как экономические сказки. А ведь их много, особенно у советских и российских авторов. Достаточно вспомнить уральские сказки П.Бажова

или поучительные сказки Е.Пермяка, представляющие читателю более чем исчерпывающую информацию о формах общественного хозяйства. Более того, помимо прозы существует ведь и поэзия, и она также рассматривает различные экономические вопросы. Например, у В.Маяковского в поэме «Владимир Ильич Ленин» очень ярко представлены основные этапы эволюции капитализма и монополизации экономики.

При использовании межпредметного подхода в образовательном процессе необходимо учитывать, что представленные для анализа отрывки могут трактоваться по-разному. Это во многом связано и с имеющимся уровнем подготовки обучающегося, и с его индивидуальными особенностями, и с общей картиной восприятия мира конкретным индивидом. Как справедливо было отмечено в 1910 г. Н.Крупской в статье, посвященной использованию позитивного метода в преподавании, «понимание произведений великих писателей - вещь очень субъективная. Для одних эти произведения - простая словесность, не возбуждающая в них никаких чувств, не оставляющая никакого следа в их душе, для других это - целый мир, полный образов, глубоко действующий на их психику. В понимании одного и того же произведения отдельными людьми существует целая гамма оттенков». [2, с. 163]

Действительно, при прочтении художественных текстов важен не только сам факт данного действия. Более того, очень желательно, чтобы у потенциального читателя изначально была сформирована определенная база, которая способствовала бы максимальному пониманию сути художественных (и не только) произведений. Если такой базы у обучающегося нет, это может затруднить и само восприятие текстов, и дальнейшую работу с ними.

Тем не менее, несмотря на определенные сложности практического использования в учебной практике литературных источников, следует признать, что данный процесс во многом носит универсальный характер. К тому же при использовании текстов в процессе изучения курса экономической теории не обязательно задавать четкие критерии выставления оценок и определять их вес в баллах. Причин этому две: во-первых, чтобы не было ограниченности в действиях у педагогического работника, тем более, что использование в процессе изучения курса экономической теории литературных источников дает практически неограниченные возможности для работы. Во-вторых, чтобы у обучающегося, как у субъекта образовательной деятельности, был бы действительно реальный стимул для дальнейшего саморазвития в изучении экономической теории.

Таким образом, осуществление комплексной работы с различными литературными текстами по экономической тематике при изучении курса экономической теории в конечном итоге будет способствовать не только полноценному усвоению и закреплению изученного теоретического материала по базовым темам курса, но и дополнению и расширению кругозора обучающегося. Тем самым будет дан обратный отклик на важную посылку ключевых образовательных запросов и в полной мере выполнена задача воспитания компетентного гражданина, являющегося не только личностью с развитым экономическим и культурным мышлением, но и личностью, готовой к

жизни и хозяйственной деятельности в современных условиях конкурентной экономики.

Литература

1. Чиркова Е. От золотого тельца до «Золотого теленка». Что мы знаем о литературе из экономики и об экономике из литературы / Елена Чиркова. Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2018.

2. Крупская Н. Воспоминания / Позитивный метод в преподавании / [сост. И.Андреев]. – М.: РИПОЛ классик, 2013.

3. Социология управления: Учебник для аспирантов / Афонин И.Д., Бузмакова Т.И., Кирилина Т.Ю., Мумладзе Р.Г., Смирнов В.А. Москва, 2016

4. Кукушкина В.В. Введение в специальность. менеджмент: учебник: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 080200 "Менеджмент" и по специальности 080507 "Менеджмент организации" / В. В. Кукушкина. Москва, 2012. Сер. Высшее образование

5. Экономическая теория. Макроэкономика-1, 2. Мегаэкономика. Экономика трансформаций / Журавлева Г.П., Александров Д.Г., Громыко В.В., Завелина М.И., Прохорова М.С., Добрынин А.И., Дубовик М.В., Киселева Т.Ю., Лонская Г.М., Лычковская М.А., Мильчакова Н.Н., Ракута Н.В., Рябова Г.В., Савинова М.В., Сапор А.К., Синева В.М., Смагина В.В., Тихонова О.Б., Чередниченко Л.Г., Чередниченко Т.М. и др. Москва, 2011. (3-е издание)

Interdisciplinary approach in teaching Economics

Topunova I.R.

State University of management

The modern educational process should not only meet the needs of modern society, but also take into account the presence and influence of accumulated cultural values, in particular, significant works of world and domestic literature. Economic disciplines, like any other, differ in individual characteristics, and for their disclosure it is necessary to conduct a comprehensive work, which consists in the practical use of an interdisciplinary approach. This allows you to organically combine Economics and literature, which ultimately contributes not only to the full interaction between the teacher and the student, but also allows you to get good results in the process of this interaction.

Keyword. Economic theory, Economics, pedagogical worker, educational standard, interdisciplinary approach, positive method in education, Economics, literature.

References

1. Chirkova E. from the Golden calf to the "Golden calf". What we know about literature from Economics and Economics from literature / Elena Chirkova. Moscow: Publishing house AST: CORPUS, 2018.
2. Krupskaya N. Memories / Positive method in teaching / [comp. I. Andreev]. - Moscow: RIPOL classic, 2013.
3. Management Sociology: Textbook for graduate students / Aфонин I.D., Buzmakova T.I., Kirilina T.Yu., Mumladze R.G., Smirnov V.A. Moscow, 2016
4. Kukushkina V.V. Introduction to the specialty. management: textbook: textbook for students of higher educational institutions studying in the direction 080200 "Management" and in the specialty 080507 "Organization Management" / V.V. Kukushkina. Moscow, 2012. Ser. Higher education
5. Economic theory. Macroeconomics-1, 2. Megaeconomics. Transformation Economics / Zhuravleva G.P., Alexandrov D.G., Gromyko V.V., Zabelina M.I., Prokhorova M.S., Dobrynin A.I., Dubovik M.V., Kiseleva T.Yu., Lonskaya G.M., Lychkovskaya M.A., Milchakova N.N., Rakuta N.V., Ryabova G.V., Savinova M.V., Sapor A.K., Sinev V.M., Smagina V.V., Tikhonova O.B., Cherednichenko L.G., Cherednichenko T.M. et al. Moscow, 2011. (3rd edition)

Творческое наследие М.М. Бахтина в воспитании современной молодежи

Чжао Синь чжу

аспирант, кафедра «Русский язык и литература», Пекинский Педагогический Университет, 751103939@qq.com

Статья посвящена проблеме творческого наследия М.М. Бахтина в воспитании современной молодежи. Показано, что идеи М.М. Бахтина в воспитании молодежи имеют свою значимость в связи с возрастными-психологическими особенностями молодежи как социально-демографической группы: в период молодости формируется устойчивое мировоззрение, нравственные принципы и картина мира. Отмечены негативные факторы современной социокультурной действительности, оказывающие влияние на процессы социализации-индивидуализации молодежи: негативное влияние массовой культуры потребления, которое в противовес культурным ценностям провозглашает ценности потребления и власти. Показано, что философское наследие М.М. Бахтина, в противовес культуре потребления, раскрывает темы диалога с Другим, проблемы нравственности и нравственного поступка в контексте освоения культурных ценностей. Раскрыты сущность и содержание понятий воспитания, нравственное воспитание, а также базовые категории эстетической концепции М.М. Бахтина: «ценность», «нравственность», «поступок», «диалог культур». Творческое наследие М.М. Бахтина нашло свое воплощение в педагогике воспитания современной молодежи.

Ключевые слова: М.М. Бахтин, молодежь, воспитание, диалог культур, ценность, нравственный поступок.

Социокультурные изменения современного общества, перемены в механизмах и содержании социокультурной преемственности, в процессах самореализации и самоутверждения современной молодежи, связанные с информатизацией общественной жизни, с трансформацией общечеловеческих норм и ценностей, которые ведут к изменениям социокультурных идеалов и ожиданий современной молодежи выдвигают на первый план проблему воспитания через ценности и культуру. В условиях, когда базовые ценности культуры нивелируются, а новые еще не созданы, острою необходимость приобретает поиск эффективных путей обучения и воспитания современной молодежи с позиций онтологического, аксиологического и культурологических подходов.

В этой связи особую значимость приобретает творческое наследие великого философа XX века М.М. Бахтина, философские и эстетические воззрения которого внесли неоценимый вклад в развитие современного гуманитарного знания. Эстетическая концепция М.М. Бахтина, базовыми категориями которой являются «ценность», «нравственность», «поступок», «диалог культур», позволяет ответить на сложные вызовы современной социокультурной реальности. Особенности воспитания современной молодежи на основе концептуальных взглядов М.М. Бахтина связано, как со спецификой молодежи как социально-демографической группы и условиями ее социализации в современном мире, так и с целями и содержанием воспитания как педагогически категории, что вызывает необходимость раскрыть данные феномены.

Одно из первых определений понятия «молодежь» было дано В.Т. Лисовским, согласно которому молодежь – это поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции [6]. И.С. Кон утверждал, что молодость как этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации [5]. Границы молодости, условно располагают на от-

резке от 18-20 до 30 лет. Одновременно с получением образования в период молодости формируется устойчивое мировоззрение, нравственные принципы и картина мира, которые включают профессиональные и общекультурные знания, обретение и реализацию индивидуальных смыслов жизни [10]. От того, каковы культурные ценности молодого поколения, зависит культурное развитие общества в целом.

Для понимания актуальности творческого наследия М.М. Бахтина в воспитании современной молодежи, следует отметить ряд негативных факторов современной социокультурной действительности. К ним относятся негативное влияние массовой культуры потребления, транслируемое СМИ и Интернет-ресурсами, которое в противовес общечеловеческим ценностям провозглашает негативные ценности, связанные с проявлением индивидуализма, потребления, агрессии и самоутверждения, а возрастание значимости экономической деятельности привело к росту значимости в молодежной среде ценностей богатства, власти и социального успеха [3, с. 58]. Современная молодежь не принимает «устаревшие ценности» и пытаются формировать новые идеалы и ценностные ориентации в соответствии с собственным пониманием мира, уровнем развития сознания, имеющимся социальным опытом. Они достаточно трудно воспринимают навязанные официальной идеологией смыслы, ценности и нормы поведения» [8, с. 34].

В этой связи обратимся к основным идеям философского наследия М.М. Бахтина. В противовес культуре потребления, в которой доминирующими являются потребительские и индивидуалистические ценности массовой культуры, М.М. Бахтин поднимал темы диалога с Другим, проблему нравственности и нравственного поступка в контексте освоения культурных ценностей, развивая, таким образом, идеи аксиологического подхода, которое нашли свое развитие в современной педагогической науке. Освоение культурного опыта требует от молодого человека осознанных усилий, посредством которых происходит личная встреча с культурными ценностями, имеет место диалог: «Культурные ценности суть самоценности, и живому сознанию должно приспособиться к ним, утвердить их для себя... Этим путем живое сознание становится культурным, а культурное – воплощается в живом... Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте» [1, с. 37-38]. Таким образом, согласно М.М. Бахтину, человек, помещенный в мир культуры, является субъектом культуры, осваивающий культурные ценности и культурный опыт, поскольку в своих поступках (событиях бытия) он в определенной мере, но при этом с абсолютной необходимостью опирается на него.

Идеи М.М. Бахтина воплощены в концептуальных подходах и принципах современной педагогики, которая, по мнению Е.А. Столбовой, в своей основе несет аксиологическое и культурное начало, содержательно выражает смыслы и ценности

высокого порядка. Понятие «ценность» в педагогике выступает как «лично окрашенное отношение к миру, возникающее на основе знания человека о мире, усвоенных культурных смыслов и обусловленное его собственным жизненным опытом, направленное на достижение совершенного бытия и гармоничное развитие» [8, с. 23]. Именно нравственные ценности, по мнению Г.Н. Филонова, являются целью воспитания современной молодежи, а сам процесс воспитания направлен на «раскрытие обновленного потенциала духовно-нравственных ценностей, которыми предстоит овладеть всем поколениям граждан» [9, с. 15]. Основываясь на аксиологическом подходе к воспитанию подрастающего поколения, ученый полагает, что развитие нравственных ценностей, как основы воспитания и формирования нравственных убеждений, должно стать сегодня предметом всеобщей заботы педагогического сообщества. Аналогичную точку зрения находим у И.В. Метлик, И.А. Галицкой, которые в качестве целей воспитания рассматривают формирование нравственных ценностей и связанных с этим развитием ценностно-смысловой сферы личности:

- направленность на формирование высших, надобывденных, смысложизненных ценностей;
- отношение к внутреннему, субъектному миру человека (раскрытие полноты достоинства личности через саморефлексию и развитие самосознания);
- наличие мировоззренческой основы, опора на конкретную мировоззренческую и культурную традицию;
- интегративная роль в определении направленности воспитательной системы [7].

Размышляя о феномене нравственности, М.М. Бахтиным поставлена проблема нравственного субъекта, который является единственным мерилом нравственности и долженствования человеческих поступков. [1, 21]. Нравственный субъект М.М. Бахтина как живой индивидуально-исторический ответственный человек, не «лежит в основании» события бытия (поступка), но выступает единым и единственным местом его свершения. Он не дан, он сам себя задает. Согласно воззрениям М.М. Бахтина, нравственный субъект – это человек, ставший живой ответственной личностью, «участным сознанием». Только участное сознание способно определить себя в качестве нравственного субъекта, способно на нравственный поступок. Одной из центральных в философии поступка М.М. Бахтина является фигура Другого. Другой – тот, без которого нет Я. Другой – тот, с кем Я выстраивает диалог. Другой – тот, без которого нет Я. Другой – тот, с кем Я выстраивает диалог. Другой – тот, вокруг которого вместе с Я конституируется событие, совершается поступок.

Деятельное воплощение нравственных ценностей, любви к ближнему, отношений товарищества, причастности к судьбе Отечества нашли свое отражение в современных воспитательных концепциях. Определены культурные ценности, которые представляются универсальными, объединяя

в себе значимость общечеловеческих, национальных, индивидуальных ценностей:

- человек, его духовное и физическое здоровье;
- духовность как активное внутреннее стремление к истине, правде, добру и красоте;
- любовь и мир как сущностные человеческие отношения;
- отечество, род, язык, традиции как основания социального бытия;
- познание и возможность творчества;
- природа со всеми ее проявлениями жизни;
- свободный труд и его результаты, сохраненные в культуре [4].

М.М. Бахтин был в числе тех мыслителей, которые первыми обратили внимание на тенденцию деградации нравственного субъекта в контексте культуры потребления XX века, когда поступок мотивируется только биологической и экономической мотивацией, вследствие чего мотив и результат деяний человека оказываются разделенными бездной безнравственности и безответственности. Данная проблема находит свое отражение в современном мире, в котором доминируют потребительские, материальные ценности, ценности власти, создающие отчужденность между молодыми людьми, что затрудняет освоение культурных ценностей в процессе социализации и индивидуализации молодежи, затрудняет процесс выстраивания диалога с Другим, посредством которого осуществляется самопознание и саморазвитие молодых людей.

Воспитание современной молодежи на основе творческого наследия М.М. Бахтина дает возможность обратиться к сущностной, бытийной характеристике нравственного воспитания. В практике отечественного образования эта традиция реализуется посредством воспитательной парадигмы, в соответствии с которой формирование нравственных ценностей и качеств выступало значимой частью подготовки молодежи к жизни и являлось приоритетной задачей воспитания. Нравственное воспитание молодежи осуществляется через три аспекта бытия человека: социокультурное бытие (социокультурная контекстность выбора и осуществления определенного образа жизни и поведения); индивидуальное бытие (самостоятельное человека субъектом деятельности, поведения, отношений, культуры); сопряженное бытие вместе со значимыми другими (межсубъектное ценностно-смысловое диалогическое взаимодействие) [2, с. 5].

Таким образом, идеи М.М. Бахтина о раскрытии сущности человека в общении с другим человеком на грани культур, о нравственном поступке, о развитии гармоничной личности в культурном пространстве, где созданы условия для диалога, свободы самовыражения личности нашли свое воплощение в педагогике воспитания современной молодежи.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Работы 20-х годов. - Киев: Next, 1994. - С. 9 - 69.

2. Борытко Н.М. Онтологический подход в воспитании. /Н.М. Борытко // Духовно-нравственное воспитание: от методологии к педагогической деятельности: Сб. науч. и методических трудов / Сост. И.А. Соловцова; под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко, Л.П. Разбегаевой и др. - Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2005. - С. 4-11.

3. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: диссертация ... кандидата психологических наук. - М., 2013.- 195 с.

4. Гущина Т.Н. Ценностные ориентации старшеклассника: опыт исследования в дополнительном образовании детей // Ценности и смыслы. - 2012. - С. 129-130.

5. Кон И. С. Социология молодежи // Краткий словарь по социологии. - М., 1998. - 164 с.

6. Лисовский Т.В. Социология молодежи. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. - 155 с.

7. Метлик И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике / И.В. Метлик, И.А. Галицкая // Педагогика. - 2009. - № 10. - С. 36-46.

8. Столбова Е.А. Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях полисубъектной среды дополнительного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук.- Москва, 2015. - 176 с.

9. Филонов Г.Н. Воспитательный процесс: методология и специфика исследований // Педагогика. - 2000. - №9. - С.11-17.

10. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). - М.: Гардарики, 2005. - 349 с.

Creative heritage of M. M. Bakhtin in education of modern youth

Zhao Xinzhu

Beijing Normal University

The article is devoted to the problem of creative heritage of M. M. Bakhtin in education of modern youth. It is shown that the ideas of M. M. Bakhtin in the education of young people have their importance in connection with the age-psychological characteristics of young people as a socio-demographic group: in the period of youth formed a stable Outlook, moral principles and the picture of the world. The negative factors of modern socio-cultural reality that influence the processes of socialization and individualization of young people are noted: the negative impact of mass consumption culture, which, in contrast to cultural values, proclaims the values of consumption and power. It is shown that the philosophical heritage of M. M. Bakhtin, in contrast to the culture of consumption, reveals the themes of dialogue with Others, the problems of morality and moral action in the context of the development of cultural values. The essence and content of the concepts of education, moral education, as well as the basic categories of the aesthetic concept of M. Bakhtin: «value», «morality», «act», «dialogue of cultures» are revealed. The creative heritage of M.M. Bakhtin was embodied in the pedagogy of education of modern youth.

Key words: M. M. Bakhtin, youth, education, dialogue of cultures, value, moral act.

References

1. Bakhtin M. M. to the philosophy of action // Works of the 20s. - Kiev: Next, 1994. - С. 9 - 69.
2. Borytko N. Mmm. Ontological approach in education. /N. M. Borytko // moral and Spiritual education: the methodology for

- teaching activities: Sat. scientific. and methodical works / Comp. Solovtsova I. A.; ed.To. Sergeeva, N. M. Borytko, L. P. Razbegaevo etc. - Volgograd: Publishing house SHIPKA, 2005. - P. 4-11.
3. Burlakova A.S. Socio-psychological features of values of modern adolescents: the thesis ... PhD in psychology. - M., 2013. - 195 p.
 4. Guschina T. N. Value orientations of high school students: research experience in additional education of children // Values and meanings. - 2012. – P. 129-130.
 5. Kon I. S. Sociology of youth // a Brief dictionary of sociology. - M., 1998. - 164 p.
 6. Lisowski V. T. Sociology of youth. – SPb.: St. Petersburg state University publ., 1996. - 155 p.
 7. Metlik I.V. the Concept of «spiritual and moral education» in modern pedagogical theory and practice. - 2009. - № 10. - P. 36-46.
 8. Stolbova E. A. the Formation of the foundations of value orientations of senior teenagers in the conditions of poly-subject environment of additional education: the thesis ... candidate of pedagogics. - Moscow, 2015. - 176 p.
 9. Filonov G.N. Educational process: methodology and specificity of research // Pedagogy. - 2000. - №9. - P. 11-17.
 10. Shapovalenko I. V. Age psychology (Psychology of development and age psychology). - M.: Gardariki, 2005. - 349 p.

К проблеме школьной успеваемости и успешности обучения в вузе

Чуйкова Наталия Александровна

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

Статья посвящена проблеме школьной успеваемости и успешности обучения в вузе. Раскрыты сущность понятий «успеваемость», «успешность обучения», представлена структура учебной успешности на этапах обучения в школе и в вузе. Проведен анализ научных исследований, посвященных выявлению индивидуально-психологических факторов, влияющих на успешность обучения школьников и студентов в общеобразовательных и высших учебных заведениях.

Ключевые слова: успешность обучения, успеваемость, универсальные учебные действия, интеллектуальные способности, мотивационно-личностные качества.

Новые научно-методические подходы и требования к качеству отечественного образования в условиях введения ФГОС делает актуальным проблему успешности обучения в основной и высшей школе. Успешность обучения школьников и студентов опосредовано влиянием многих факторов. Интерес представляют вопросы изучения школьной успеваемости как фактора, который оказывает влияние на характер и уровень успешности обучения студентов в вузе. Осмысление данной проблемы требует раскрытия сущности понятий «успеваемость», «успешность обучения» на этапах обучения школьников и студентов в общеобразовательных и высших учебных заведениях.

Академическая успеваемость отражает образовательные способности студентов и их усилия, направленные на освоение образовательной программы [12, с. 21]. Учебная успеваемость выступает одним из критериев оценки учебной успешности обучающихся. Понятие «учебная успешность» более широкое, традиционно включает в себя условия достижения успехов в учебной деятельности и критерии их оценивания. Б.Г. Ананьев говорил, что в отличие от успеваемости, представляющей собой фиксированный результат процесса обучения, успешность обучения свидетельствует о качестве учебной деятельности как процесса, протекающего во времени [1].

Анализируя структуру учебной успешности школьников, О.А. Айгунова, А.И. Савенков выделяют объективную и субъективную учебную успешность. Объективная учебная успешность характеризуется формальными отметками по школьным предметам и неформализованными оценками педагогов, субъективная определяется на основе самооценки и связана с представлениями учащегося о собственной успешности [13, с. 9]. У студентов аналогичная структура учебной успешности представлена Е.И. Маркович, согласно которому к объективным критериям успешности обучения относят количественные результаты процесса обучения: динамику показателей успеваемости по изучаемым дисциплинам, динамику результатов тестирования профессионально-важных качеств, специфичных для специальности, развитие которых осуществляется в ходе обучения, динамику ключевых для выбранной специальности практических навыков. К субъективным критериям относят совокупность представлений и суждений

студентов о собственных профессиональных достижениях и результатах, которые определяются параметрами удовлетворенности обучением, самооценкой готовности к успешной профессиональной деятельности [7, с. 34-35].

Проблема успешности обучения рассматривается учеными с разных позиций. Ученые, исследующие психологические факторы, выступающие предикторами успешности обучения и академической успеваемости в учебной деятельности, традиционно обращаются, с одной стороны, к интеллектуальным, с одной стороны, к мотивационным и личностным особенностям. Наибольшее число исследований в отечественной психологии посвящено изучению влияния на успешность обучения школьников общих способностей к учебной деятельности, которая С.Л. Рубинштейном трактуется как определенный уровень развития общих способностей и проявляется как способность к общеобразовательному обучению [11]. Для обозначения данного понятия был введен термин обучаемость, который в контексте исследования проблемы неуспеваемости школьников Н.А. Менчинской трактовался как система свойств личности и деятельности школьника, характеризующая его возможности в усвоении учебной программы [10]. Описывая детей с низкой успеваемостью, Н.А. Менчинская дает следующую характеристику: «Любой вид психической деятельности представляет для этих детей большую трудность при условии, если им нужно проявить активность; недостатки памяти и мышления очень тесно связаны с более общими особенностями «стиля» умственной работы учеников, низким тоном общей познавательной активности, который обуславливается, в свою очередь, мотивационной сферой этих учащихся» [10, с. 253]. Напротив, в описании успешных учеников, согласно Б.Г. Ананьеву, обнаруживается ряд интересных отличий. Характерным для описания педагогами личности хорошо успевающих школьников было отсутствие эмоциональных качеств школьников, переживаний, притязаний и самооценки. Описание было структурировано вокруг интеллектуальных и волевых качеств ребенка (толковый, развитый, хорошо мыслит) и его мотивационно-волевых особенностей (тверд, прекрасно работает, работает добросовестно). Описание учителями личности средне-сильных школьников характеризовалось отсутствием простых и однозначных определений, касающихся лишь интеллектуальной и волевой сферы, как это было при описании успешных школьников. Словесное описание средне-сильного ребенка значительно более сложное и противоречивое, при этом на первый план выступали качества, отражающие особенности общения ребенка, а также соотношение его способностей и потребностей [1].

На современном этапе развития отечественного образования в основной школе в качестве критерия учебной успешности школьников рассматриваются уровень овладения универсальными учебными действиями, позволяющими учащимся самостоятельно усваивать новые знания, овладе-

вать умениями и навыками. Проблема развития универсальных учебных действий актуализировалась в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, ориентирующий образовательный процесс на развитие обучающихся метапредметных компетенций. Универсальные учебные действия в педагогической науке понимаются как «совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию» [15, с. 5]. Овладение универсальными учебными действиями, согласно О.А. Карабановой, предоставляет учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования способности учиться [6, с. 10]. Успешные учащиеся отличаются представлениями о собственном учебном потенциале, причинах и средствах достижения успеха в учебной деятельности, в частности, ощущением контролируемости учебного процесса, верой в свой потенциал и более высокой академической самоэффективностью, чем их сверстники, не демонстрирующие высоких достижений в учебной деятельности [4, с. 369].

Исследования ученых, посвященных изучению индивидуально-психологических факторов, влияющих на успешность обучения, позволяют сделать вывод о связи успешности обучения почти со всеми индивидуально-психологическими характеристиками учащегося. Так, согласно исследованиям Л.В. Бороздиной и Е.С. Рожиной, школьники с низкой самооценкой при одинаковом уровне развития интеллекта уступают сверстникам с более высокой самооценкой в успешности учебной деятельности [2]. В исследовании Н. Б. Пасынковой показано, что чем выше тревожность, тем ниже интеллектуальное развитие и успеваемость школьников [8]. В исследовании Г. С. Прыгина показана взаимосвязь между учебной успеваемостью и особенностями саморегуляции деятельности школьников [9].

В студенческом возрасте учебная деятельность имеет свои специфические особенности: учебный процесс протекает в условиях совместной учебной деятельности студентов и преподавателей; значительная часть учебной деятельности студентов является самостоятельной; в качестве необходимого условия успешности учебной деятельности выступает активность студентов; усвоенные в обучении знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной [5]. Успешность обучения студентов детерминировано характером отношения к учебной деятельности, в соответствии с которым выделяют следующие типы студентов:

– студенты, активные во всех видах учебной деятельности, которые благодаря усердию и твор-

ческому отношению, демонстрируют отличные успехи в обучении;

– студенты, проявляющие активность во всех сферах учебной деятельности, но не ориентированные на получение глубоких знаний;

– студенты, которые ограничивают свою активность узкопрофессиональными рамками, нацелены на избирательное усвоение только тех знаний, которые, по их мнению, необходимы для будущей профессиональной деятельности, демонстрирующие хорошую успеваемость по специальным предметам;

– студенты, которые проявляют интерес только к тем дисциплинам, которые им нравятся и легко усваиваются;

– студенты, которые не проявляют интересов ни к одной из областей знаний, демонстрирующие низкую успеваемость [3, с. 355- 356].

Изучая мотивационно-личностные факторы успешности в обучении у студентов Т.О. Гордеева, ссылаясь на исследование Д.А. Ишкова, отмечает связь между академической успешностью студентов и показателями их самоорганизации, а именно с целеполаганием, планированием, самоконтролем, склонностью анализировать условия выполняемой деятельности, волевыми усилиями и умением приспосабливаться к новой ситуации [4, с. 31]. С.Д. Смирновым делается вывод о связи успешности учебной деятельности студентов с мотивацией, личностной самооценкой, самосознанием и саморегуляцией [14].

Интерес представляют исследования, интегрирующие взгляды ученых о влиянии на успешность обучения, как интеллектуальных, так и мотивационно-личностных качеств, в которых показана взаимосвязь интеллекта и личности в их совместном влиянии на академические достижения студентов [4, с. 26]. В целом Т.О. Гордеевой отмечается, что вклад собственно мотивационных факторов, таких как внутренняя мотивация, мотивация достижения, вера в способность справляться с трудными ситуациями в учебной деятельности и самоэффективность в академические достижения значительно выше, чем вклад личностных переменных [4, с. 29]. Содействует достижению высоких результатов в учебной деятельности позитивный мотивационный профиль, который характеризуется доминированием в структуре учебных мотивов интереса к деятельности, внутренних мотивов достижения, высокого уровня самоконтроля и настойчивости, продуктивных стратегий реагирования на трудности. Структура учебной мотивации на разных этапах школьного и вузовского обучения имеет сходный характер [4, с. 16].

Таким образом, проблема школьной успеваемости и успешности обучения в вузе решается в контексте изучения комплекса социально-психологических и индивидуально-психологических факторов, в качестве которых выступают интеллектуальные и мотивационно-личностные особенности обучающихся. Изучение успеваемости в качестве внешнего критерия успешности обучения в школе, а также влияния на

успешность обучения школьников комплекса индивидуально-психологических факторов и условий среды обучения способствует прогнозированию успешности учебной деятельности студентов на этапе обучения в вузе.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. - М., Педагогика. В 2-х тт. Т. 2. – 1980, С. 128-265.

2. Бороздина Л.В., Рощина Е.С. Влияние уровня самооценки на продуктивность учебной деятельности // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - 1989. - № 1. - С. 23-26.

3. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.

4. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07. - Москва, 2013. - 444 с.

5. Калинина И.А. Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: на примере экономического вуза: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. - Москва, 2007.- 232 с.

6. Карабанова О.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы // Управление начальной школой. - 2009. - № 12. - С. 9-11.

7. Маркович В.А. Социально-психологические детерминанты успешности обучения переговорщиков: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. - Санкт-Петербург, 2016. - 304 с.

8. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал. - 1996. - Т. 17, № 1. - С. 169-174.

9. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности: монография. - Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Ин-та управления, 2009. - 408 с.

10. Психологические проблемы неуспеваемости школьников; под ред. Н.А. Менчинской. - М.: Педагогика, 1971. - 272 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2010. - 720 с.

12. Рудаков В.Н. Качество вуза, успеваемость и занятость во время обучения как детерминанты заработной платы выпускников вузов на начальном этапе карьеры: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.05. - М., 2016. - 180 с.

13. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.

14. Смирнов С.Д., Корнилов А.С., Григоренко Е.Л. Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей как предпосылок успешности обучения // Вопросы психологии. – 2009. - № 5. - С. 54-65.

15. Сюсюкина И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: диссертация ... кандида-

та педагогических наук: 13.00.01.- Магнитогорск, 2010.- 205 с.

16. Горобец О.А. Информационная грамотность как качество личности современного школьника. // Инновации и инвестиции. 2014. №6. с.146-149

17. Быканова О.А., Филиппова Н.В. О подходе интеграции обучения математике и экономическим дисциплинам по летним школьным программам // Инновации и инвестиции. 2015. №5. с.159-162

On the problem of school performance and success in higher education

Chuykova N.A.

Belgorod state University named after V. Gorin

The article is devoted to the problem of school performance and success in higher education. The essence of concepts «progress», «success of training» is opened, the structure of educational success at stages of training at school and at higher education institution is presented. The analysis of scientific research on the identification of individual psychological factors affecting the success of education of students in secondary and higher educational institutions.

Key words: success of training, progress, universal educational actions, intellectual abilities, motivational and personal qualities.

References

1. Ananov B.G. Psychology of a pedagogical estimation // Selected psychological works. - M., Pedagogy. In 2 vols T. 2. - 1980, p. 128-265.
2. Borozdina L.V., Roshchina E.S. the Influence of level of self-esteem on the productivity of educational activity // New researches in psychology and physiology. - 1989. - № 1. - P. 23-26.
3. Bulanova-Toporkova M. V. Pedagogy and psychology of higher education: textbook. - Rostov n / D: Phoenix, 2002. - 544 p.
4. Gordeeva T.O. Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions of development: dis. ... doctor of psychological Sciences: 19.00.07. - Moscow, 2013. - 444 p.
5. Kalinina I. A. Psychological readiness of students for professional activity and its relationship with the success of training on the example of economic University: dissertation ... candidate of psychological Sciences: 19.00.07. - Moscow, 2007. - 232 p.

6. Karabanova O. A. Formation of universal educational actions of pupils of primary school // management of elementary school. - 2009. - № 12. - P. 9-11.
7. Markovich V. A. Socio-psychological determinants of success of training of negotiators: the thesis ... candidate of psychological Sciences: 19.00.05. - St. Petersburg, 2016. - 304 p.
8. Pasyukova N.B. the Relationship of anxiety level in adolescents with the efficiency of intellectual activity // Psychological journal. - 1996. - Vol. 17, № 1. - P. 169-174.
9. Prygin G.S. Psychology of independence: monograph. - Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Publishing house of the Department, 2009. - 408 p.
10. Psychological problems of school failure of pupils; ed.. N.A. Menchinskaya. - Moscow: Pedagogy, 1971. - 272 p.
11. Rubinstein S. L. Fundamentals of General psychology. - St. Petersburg: Peter, 2010. - 720 p.
12. Rudakov V. N. The quality of the University, academic progress and employment while training as determinants of the wages of University graduates in the initial phase of his career: the dissertation ... candidate of economic Sciences: 08.00.05. - M., 2016. - 180 p.
13. Savenkov A.I. Development of emotional intelligence and social competence in children. - Moscow: National book center, 2015. - 128 p.
14. Smirnov S. D., Kornilov A.S., Grigorenko E.L. Longitudinal study of academic, creative and practical abilities as prerequisites for the success of training // Questions of psychology. - 2009. - № 5. - P. 54-65.
15. Susukino I.E. Formation of universal educational actions of younger students in the evaluation activity: thesis ... the candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01. - Magnitogorsk, 2010.- 205 p.
16. Gorobets O.A. Information literacy as a quality of personality of a modern student. // Innovation and investment. 2014. No.6. p.146-149
17. Bykanova O.A., Filippova N.V. About the integration approach to teaching mathematics and economic disciplines for summer school programs // Innovations and Investments. 2015. No5. p. 159-162

Этапы формирования познавательной самостоятельности

Павлюк Екатерина Сергеевна

преподаватель иностранного языка (английского), кафедра иностранных языков, Государственный Университет Управления, 9653316273@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования и развития профессиональной мотивации у студентов неязыкового вуза к изучаемым дисциплинам в рамках выбранной специализации через развитие «познавательной самостоятельности», заложенной в них самих. поэтапное формирование «познавательной самостоятельности» у студента основывается на анализе ее ключевых признаков.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, познавательный интерес, познавательная активность, познавательный поиск, познавательная деятельность, познание действительности.

Введение. Понятие «познавательная самостоятельность» (ПС) в педагогике всегда занимало особое место и подвергалось всестороннему анализу. Многие ученые занимались изучением данного явления. Повышенное внимание и более осознанный интерес к понятию ПС возник в 90-е годы XX века. Смена политического строя привела к глобальным изменениям, в том числе в системе высшего образования, заменив классическую педагогическую парадигму в части приобретения знаний на инновационную. Все это и многое другое заставило задуматься о важности присутствия такого рода деятельности как самостоятельная работа, которая, в свою очередь, должна вести к приобретению новых знаний и процессу познания как такового.

Перед специалистами в области педагогики и психологии стоит задача поиска более эффективных способов организации учебного и воспитательного процесса на основе индивидуализации и включения механизмов личностного развития. Общеизвестно, что личность развивается только в процессе собственной деятельности. Научить человека плавать можно только в воде, а научить человека действовать (в том числе и совершать умственные действия) можно только в процессе деятельности. Необходимым условием целенаправленной работы по развитию интеллектуальных способностей личности является организация собственной учебно-познавательной деятельности учащихся [14, с. 5].

Современное общество ставит задачу воспитания и обучения личности конкурентоспособной, творческой, социально и успешной, способной к дальнейшему самообучению и саморазвитию. Поэтому особое внимание необходимо уделять развитию познавательной самостоятельности учащихся [14, с. 5].

Цель статьи: раскрыть сущность понятия «познавательная самостоятельность», осуществить поиск и анализ её существенных признаков, которые являются этапами активизации познавательной самостоятельности студентов на этапе высшей школы.

Изложение основного материала исследования. Анализ определений «познавательной самостоятельности» многих ученых выявляет сложность на уровне определения существенных признаков познавательной самостоятельности, которые являются этапами ее формирования.

Многие отечественные ученые (Б.П. Есипов [6, с. 149], Л.С. Коновалец [8, с.46], И.Я. Лернер[9, с.9], Н.И. Махмутова [10, с. 8], В.И. Орлов[11, с.44], Н.А. Половникова[12, с.76], З.Л. Шинтарь[18, с.12]) пытались проанализировать понятие «познавательная самостоятельность»; дать его более или менее точное определение, выявить вспомогательные компоненты, участвующие в его формировании. Они часто не говорят и не упоминают сам термин ПС. Но, при этом говорят, именно, о нем, либо об одном из его вспомогательных ключевых компонентов (не называют этот компонент, но подразумевают его, и тем самым вдвойне); подчеркивают важность его наличия и естественную роль для реализации ПС, и параллельно с этим ее достижения.

Ниже рассмотрим определения познавательной самостоятельности каждого из авторов, акцентируя внимание на авторских структурных компонентах, которые помогают осознать специфику ПС.

Б.П. Есипов полагает, что ПС - это «работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию в специально предоставленном для этого время. При этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (или тех и других вместе) действий» [6, с.149]. В рамках данного определения, возможно, выделить два структурных компонента ПС, а именно:

- 1) отсутствие непосредственной помощи;
- 2) мотивированное участие в труде учащихся.

Л.С. Коновалец характеризует ПС как «качество личности, сочетающее в себе умение приобретать новые знания и творчески применять их в различных ситуациях со стремлением к такой работе»[8, с.46]. Исходя из данного определения, говоря о ПС, необходимо наблюдать наличие также двух структурных компонентов: мотивационного и процессуального, где

- 1) мотивационный – отражает потребность в процессе познания;
- 2) процессуальный – отражает знания данной предметной области и приемы деятельности, которые способствуют осуществлению целенаправленного поиска.

И.Я. Лернер рассматривает «познавательную самостоятельность как сформированное у учащихся стремление и умение познавать в процессе целенаправленного творческого поиска»[9, с. 9]. Анализ данного определения приводит к выводу, что ключевыми компонентами ПС являются следующие два аспекта:

- 1) потребность и умение осуществлять познание, связанное постепенным ослаблением помощи извне;
- 2) овладение способами познавательной деятельности

По мнению М.И. Махмутова, познавательная самостоятельность – это «наличие интеллектуальной способности ученика и его умений самостоятельно вычленять существенные и второсте-

пенные признаки предметов, явлений и процессов действительности и путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий» [10, с. 7]. В рамках данного определения возможно выделить такие ключевые компоненты ПС как:

- 1) умение ученика самостоятельно добывать новые знания и приобретать новые умения и навыки, как путем заучивания, так и путем самостоятельного исследования и «открытия»;

- 2) умение использовать приобретенные знания, умения и навыки для дальнейшего самообразования;

- 3) умение применять их в практической деятельности для решения любых жизненных проблем.

Н.А. Половникова считает, что ПС - это «такое качество личности, как «готовность (способность и стремление) своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность» [12, с.81]. Исходя из данного определения видно, что к основным компонентам ПС можно отнести:

- 1) внутренние побуждения – соответствующие мотивы, составляющие побудительную сторону познавательной самостоятельности;

- 2) опорные знания, составляющие содержательную сторону познавательной самостоятельности;

- 3) методы познавательной деятельности, составляющие ее техническую или процессуальную сторону.

В.Т. Чепиков видит в познавательной самостоятельности «сознательную деятельность человека, направленную на самостоятельное познание, повышение своего образования и личностное совершенствование» [16, с. 47]. Таким образом, получается, что ключевые компоненты ПС допустимо разделить на:

- 1) потребностно-мотивационный – система доминирующих потребностей и мотивов деятельности и поведения;

- 2) интеллектуально-чувственный – уровень развития сознания (знания, взгляды, убеждения, идеалы, эмоции и чувства);

- 3) поведенческо-волевой – степень сформированности и устойчивости умений, навыков и привычек поведения, а также волевых свойств личности.

З.Л. Шинтарь[18, с.12], придерживается позиции, что познавательная самостоятельность – это «качество личности, связанное с готовностью учащегося без побуждения извне ставить задачи самосовершенствования в учебной деятельности и своими силами добиваться их решения»[18, с.14]. Определение З.Л. Шинтарь частично позволяет выделить компоненты, которые были обозначены при анализе определений авторов, упомянутых выше:

- 1) потребностно-мотивационный – система доминирующих потребностей и мотивов интеллектуальной самостоятельности учащегося в учебной деятельности;

- 2) содержательно-операциональный – знания, умения и навыки проявления интеллектуальной самостоятельности в учебной деятельности;

3) эмоционально-волевой – сформированность и устойчивость проявления учащимися интеллектуальной самостоятельности в учебной деятельности.

Исходя из ряда определений, представленных выше, получается, что познавательная самостоятельность – сложное, многокомпонентное понятие зародившееся и укоренившееся в педагогике и представляющее весьма определенную и последовательную очередность этапов для достижения и овладения учащимися. Познавательная самостоятельность (ПС) объединяет в себе весьма разнообразный набор ключевых признаков, которые являются ее собственными структурными компонентами (составными частями). ПС объединяет в себе результаты, достигаемые учащимся в процессе освоения каждого из этих структурных компонентов ПС по мере перехода от одного из них к последующему, что позволяет сформировать собственные, но весьма условные границы понятия ПС.

Анализ данных определений приводит к затруднениям в части исследования и выявления существенных признаков познавательной самостоятельности, которые являются ключевыми этапами на пути ее целостного формирования.

В процессе анализа термина «познавательная самостоятельность» происходит логическое выявление не только его ключевых компонентов, но и существенных признаков, которые проявляются наиболее частотно. Все ключевые признаки также фигурируют в определениях отечественных ученых в определенной, весьма объяснимой последовательности и зависимости друг от друга. Если приравнять общее количество (70 определений) проанализированных определений ПС к 100 процентам, то обозначение четырех ключевых признаков будет примерно следующим:

- 1) познание действительности – 3 %
- 2) познавательная активность – 30 %
- 3) познавательный поиск – 50 %
- 4) познавательная деятельность – 17 %

Необходимо отметить, что среди вышеперечисленных признаков не хватает одного, который при этом также является ключевым, «запускающая» сам процесс познания и ведя к осуществлению познавательной самостоятельности на остальных этапах. Речь идет о «познавательном интересе». У многих ученых этот признак либо отсутствует, либо не является одним из ключевых для понятия «ПС» (Л.П. Аристова [15, с.260], М.А. Туркина [5, с. 16], Е.А. Шамонин [17, с. 261], и др.). При этом у ряда ученых, пытающихся дать обоснование понятию ПС, определение начинается именно с упоминания «познавательного интереса». Этот компонент выступает как своего рода «ключ для запуска» всех последующих этапов, направленных на практическую реализацию познавательной самостоятельности (А.Е. Богоявленская [2, с.76], Е.Н. Громова [15, с. 259], Н. А. Половникова [12, с. 81], И. Я. Лернер [9, с. 17], и др.).

Ряд учёных, характеризуют понятие ПС в рамках определённого контекста и рассматривают

«познавательный интерес» как «стремление», «готовность», «ориентацию», «сознательную мотивированность» и т.д. Опираясь на данную статистику можно прийти к выводу, что из пяти основных признаков ПС, первым и обязательным в очередности и становлении ПС должен быть познавательный интерес (ПИ).

По мнению И. А. Гуриной «познавательный интерес» - «это мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится привлекательной и продуктивной» [4, с. 53]. Данное определение свидетельствует о первостепенности познавательного интереса для фокусирования и обращения внимания в сторону определенного знания, приобретения новых навыков и умений в процессе осуществления познавательной самостоятельности как одной из форм современной активности учащегося, так как является тем самым мощным «побудителем активности».

Выявив недостающий, но ключевой признак, необходимо вернуться к анализу других ключевых признаков ПС в рамках представленной статистики. Рассматривая определения ПС в разрезе ключевых признаков, приходим к выводу, что после возникновения «мощного побудителя активности» - «познавательного интереса», наступает стадия познавательной активности (ПА). Согласно статистике, наличие данного признака является существенным, что отражено в 30 % определений, данных понятию «ПС». С точки зрения проводимого нами всестороннего анализа процесса целостного формирования ПС, этап «познавательной активности» является вторым по значимости и очередности.

Фокусируя внимание на ПА, сталкиваемся с проблемой, которая уже возникала ранее на стадии ПИ. Ряд ученых, упоминая в своих определениях познавательную самостоятельность, заменяют познавательную активность на «импульс», «волевое действие» (И.А.Гурина [5, с.16]), «мотив» (Н. А. Половникова [12, с.76], Г.И. Шамова [5, с.16]), развитие интереса (М.А.Головченко [13, с.20]), «участие» (А.М. Прихожан [4, с.10–16]), «ориентировочный рефлекс» (Г.В.Сирота [5, с.16]), «действительность жизненных сил учащегося» (Г.И. Щукина [5, с.16]), «проявление преобразовательных действий» (Л.П. Аристова [15, с. 259]), «творческая инициатива» (И.Я. Лернер [9, с.9], П.И. Пидкасистый [5, с.16], Ф.Б. Срода [5, с.16], М.Н. Скаткин [5, с.16]).

О важности наличия познавательной активности как ключевого признака, «участника» формирования целостности ПС свидетельствует определение, данное Е.В. Жуковой в своей работе: «Методы и средства развития познавательной самостоятельности обучающихся на уроках английского языка» [7, с. 89]. Е.В. Жукова считает, что ПС - это «активность, повышающая внутреннюю мотивацию таких действий (по добыванию информации)». Она считает, что «такая активность присуща познавательной деятельности в проблемных ситуа-

циях». Отчасти она отождествляет определенную стадию активности с ПС в процессе «добывания информации» - знания, тем самым делая их взаимосвязанными.

Идентичного мнения придерживается ряд других ученых. «Активность учащихся, - пишут В.А. Сластенин[5, с.16], И.Ф.Мищенко[5, с.16], Е.И. Шиянов[5, с.16], - должна быть направлена не столько на простое запоминание и проявление внимания, сколько на сам процесс самостоятельного добывания знаний» [5, с.16].

О роли и значимости второго этапа формирования ПС свидетельствуют определения отечественных ученых, данные этому термину.

Познавательная активность «как педагогическое явление - это двусторонний, взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации учащегося; с другой стороны - результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося» [5, с.16].

В отечественной педагогической науке пришли к выводу, что «самостоятельность приобретает истинную ценность лишь в сочетании с такой волевой чертой характера как активность. При этом понятие «активность» и «самостоятельность» различны по сущности. Любая деятельность учащихся требует проявления той или иной степени активности. Самостоятельность личности отражает стремление и способность видеть и ставить новые проблемы, находить пути их решения собственными силами. Поскольку не всякая активность означает проявление самостоятельности, но всякая самостоятельность предполагает активность, термин «активность» шире понятия «самостоятельность» [5, с.16].

«Активность, характеристиками которой являются стремление к учению, умственное напряжение и проявление волевых усилий в процессе овладения знаниями, называют познавательной активностью» [5, с.16].

Исходя из определений понятий, представленных выше можно прийти к следующему выводу, что понятие «самостоятельность» по содержанию уже понятия «активность», но, несмотря на это понятие «познавательная активность» является лишь второй ключевой составляющей и вторым составным этапом на пути формирования ПС в основном своем стремлении к приобретению знаний и навыков в определенной области знания.

Следующим ключевым компонентом и одновременно третьим этапом на пути формирования ПС является «познавательный поиск». Изначально следует отметить, что исходя из представленной статистики он присутствует практически во всех определениях понятия ПС и составляет 50%. Зачастую познавательный поиск (ПП) как устойчивое понятие отсутствует в определении, но его заменяют на тождественное ему, и по своей сути ничем не отличающееся от «познавательного поиска».

Например, у Е.А. Шамониной это звучит как «поиск путей решения»[17, с. 264], «нахождение своего подхода к решению познавательных задач».

В.М. Рябова в своем «терминологическом словаре по общей и профессиональной педагогике» именуется стадия ПП «способностью» «сориентироваться в новой ситуации» и вновь попытаться «найти свой подход к решению задачи-проблемы», подобрать пока еще точно неизвестные, но крайне необходимые, для последующих этапов, «способы добывания знаний» [17, с. 265]. Важность процесса «целенаправленного творческого поиска» обозначена И.Я. Лернером в его определении ПС [9, с.9]. Первичный не до конца выверенный содержательно-операционный компонент будущих организованных действий формируется именно на этом этапе, благодаря мотивационно-волевому компоненту, который был заложен на двух, обязательных на наш взгляд предыдущих этапах ПИ и ПА. Этап ПП крайне зависим как от первичного мощного побудителя активности, а значит ПИ, так и от дальнейшего интереса и мотивов на этапе ПА, которые ведут к зарождению ПП. Если два предыдущих обязательных этапа на пути формирования ПС выглядят достаточно абстрактно и скорее связаны с психологическими реакциями, порождаемыми мозгом индивида, то этап ПП – это, зачастую, весьма видимый и осязаемый, пусть и неорганизованный процесс как ментальных, так и физических действий. Именно на этом этапе учащийся начинает использовать свою познавательную самостоятельность для первичного отбора, направлено на будущее сужение перечня методов и способов решения проблемы-задачи. Это одна из самых трудоемких стадий, это многовекторная работа, иной раз не совпадающая с ожидаемым результатом; так называемая «первая проба пера» необходимая для выявления направлений поиска и дальнейшей осознанной работы по одному, либо нескольким отобраным векторам развития. Степень обязательного прохождения данного этапа, и уровень ответственности очень велики. Поэтому ошибки, которые будут допущены, могут проявиться либо отсутствием желаемого результата, либо стать очевидными не на последующем, а на финальном этапе реализации ПП. Это приведет к возвращению вновь на данный этап, и, возможно, лишит необходимой мотивации учащегося, которому придется проработать и пересматривать свою работу, исправляя ошибки на третьем этапе.

Поиск – «в широком смысле – стремление добиться чего-либо, найти что-либо; действия субъекта, направленные на получение нового или утраченного (забытого): новой информации (поиск информации), данных, сведений, знаний, разведку, открытие закономерностей; действий по раскрытию (осознанию) скрытых содержаний, недостающих для целостного состояния (в этом смысле поиск есть действие по восстановлению целостности)» [19]. В рамках педагогики, поиском «также называют один из способов обучения, обеспечивающих возможность получения знаний о природе, человеке, обществе и о языке как средстве общения; подразумевает получение знаний через самостоятельные мыслительные для решения возник-

кающих задач» [19]. Анализируя данные определения, хотелось бы отметить, что познавательный поиск есть некий симбиоз компонентов и процессов, заложенных в поиске как таковом, и его педагогической стороне, в частности. На наш взгляд, «познавательный поиск» (ПП) - это первичное осознанное мотивированное стремление по подбору еще неизвестной, но необходимой информации, знаний, выявлению закономерностей через самостоятельные мыслительные действия, визуально выглядящий как неорганизованный процесс выполнения большого количества текущих и меньшего количества дальнейших существенных задач.

Для того чтобы иметь возможность осуществить переход к одному из последних этапов – четвертому этапу, ближе к концу познавательного поиска должна была появиться некая концепция, план действий по ее достижению и более или менее отобранный объем материала, с которым вплотную будет необходимо работать на этапе «познавательной деятельности» (ПД). Потому, на наш взгляд, одним из главных отличий этапа «ПД» от этапа «ПП» является организованная сторона ранее неорганизованного процесса. Соответствие выверенному плану, ограничение количества целей и дальнейшая деятельность с ориентацией на них, точная формулировка задач необходимых для планового выполнения более точно и четко применения ранее развитых навыков, направленных на дальнейшее формирование познавательной самостоятельности; фокусировка на значимых деталях в рамках ранее отобранного материала для максимально быстрого достижения познания действительности - это все то, что отличает этот этап от предыдущих и делает его практически заключительным.

Исходя из статистики частотности появления данного ключевого признака среди определений и понятия «ПС» абсолютно не удивительно, что она составляет 17 %. Глубинная, структурированная самостоятельная деятельность весьма сложный трудоемкий процесс, требующий от учащегося большого количества времени, логичности мышления для организации последовательности действий, общей энергозатратности и собранности. Данный этап представляет наибольшую сложность с точки зрения оценивания преподавателем, так как является финальным для практического оценивания преподавателем с точки зрения достижения, либо отсутствия достижения цели поставленных, либо одобренных преподавателем задач, вынесенных для индивидуальной работы студента. В рамках определений, данных отечественными учеными, понятие «ПД» завуалировано, представлено в виде таких формулировок как «практическая деятельность», «рациональное планирование», «осуществление проектирования содержания своего обучения», «решение познавательных задач» (Е.А. Шамонин[17, с.266]). В.С.Абатурова[1, с. 22], под «ПД» в рамках определения «ПС» подразумевает «применение и преобразование знаний», использование «умений и универсальных действий». И.Я. Лернер[9, с. 9], называет «ПД» - «решением учащихся познавательной задачи,

представляющей проблему», подчеркивает при этом важность самостоятельности решения. Говоря о «ПД» следует отметить, что это стадия как финального становления, так и развития образовательной компетентности с максимальным использованием самостоятельных действий и личных потребностей студента на пути овладения новыми знаниями и формирования целостности личностной познавательной самостоятельности в рамках процесса обучения.

Несмотря на то, что понятие «ПС» как процесс является весьма абстрактным и сложным для структурирования даже исходя из наличия ключевых компонентов и их логичной, взаимозависимой последовательности, как и любой процесс должен вести к некому результату (либо, его отсутствию). Процесс познавательной самостоятельности, на наш взгляд, не является исключением. Присутствие всех компонентов, успешность прохождения каждого из четырех этапов приводит нас к результативному пятому этапу – «познанию действительности» (ПД). Необходимо отметить, что естественное возникновение данного этапа является весьма очевидным, чего нельзя сказать о наличии ожидаемого, либо ранее заявленного результата самостоятельного познания. Так или иначе, можно прийти к выводу о состоявшемся или нет познании действительности в рамках педагогической системы знаний и оценки. Опираясь на статистику определений «ПС», отметим, что частотность познания действительности в процентном соотношении не столь высока и составляет всего лишь 3 %. Данный критерий не вызывает чрезмерного опасения, так как отсутствие результата в виде познания действительности представляется желаемым, но логически не зависит от прохождения всех стадий с использованием такой формы активности как познавательная самостоятельность.

На этапе познания действительности в зависимости от полноты и точности результата этого познания вполне возможно оценить качество операций, произведенных на предыдущих этапах учащимися с использованием познавательной самостоятельности. Отсутствие ряда позиций, которые должны были сформировать «абсолютное» знание в определенной области помогут выявить этап, на котором работа учащегося не была выполнена должным образом, а соответственно не привела к достижению определенного знания в системе познания действительности той или иной области знания. Являясь одним из педагогических средств формирования «ПС», познание действительности как отдельный пятый этап на пути всестороннего профессионального применения при цельном, полном выполнении задач на всех взаимозависимых и тесно связанных этапах «ПД» должно состояться. Об этом свидетельствуют определения «ПС» тех ученых, которые упоминают «ПД» в качестве результата «ПС» как полноценного рода деятельности и своеобразной формы активности в рамках педагогики. Например, Н.А. Половникова[12, с. 81], говоря о «ПС», понимает под этим такое качество

личности, как «готовность (способность и стремление) своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность» [8, с. 49], достигая той или иной степени познания действительности. Л.П. Аристова [15, с.260], Г.И. Щукина [5, с.16], а также Г.В. Сирота [5, с.16], считают, говоря о «ПС», что «в современной литературе можно встретить определение данной дефиниции как проявление преобразовательных действий субъекта по отношению к окружающим предметам и явлениям, как действительность жизненных сил ученика, как познание окружающего мира, в основе которого ориентировочный рефлекс, рождающий познавательную потребность» [5, с.16], и тем самым «закольцовывая» процесс самостоятельного познания как такового.

Выводы. «Познавательная самостоятельность» - сложное интегративное понятие, для достижения которого необходимо прохождение и активная, усиленная работа учащегося на всех пяти обязательных этапах:

- познавательного интереса
- познавательной активности
- познавательного поиска
- познавательной деятельности и
- познания действительности.

Ключевым определением для понятия «познавательной самостоятельности», взятым за основу в рамках данной работы является определение Е.А. Шамониной [17, с. 276], который рассматривает «ПС» как «интегративное качество личности, позволяющее успешно организовать свою познавательную деятельность независимо от внешнего влияния, находить свой подход к решению познавательных задач с целью дальнейшего самосовершенствования и преобразования действительности». Использование пяти компонентов студентом, находящимся под чутким, но опосредованным контролем преподавателя, помогает формированию его собственного познавательного процесса.

Заключение.

На основе опытного анализа понятия «познавательная самостоятельность» в высшей школе, частотно присутствующего в исследованиях последних лет, можно прийти к выводу, что в парадигме «преподаватель-студент» возникли серьезные изменения. Выявленные ключевые признаки познавательной самостоятельности в вузе, которые направлены на ее активизацию у студента-будущего специалиста. Они необходимы для осуществления оперативного процесса познания действительности в рамках его собственной профессиональной деятельности в будущем.

Литература

1. Абатурова, В. С. Математическое моделирование в обучении математике как средство формирования познавательной самостоятельности учащихся профильных классов экономической направленности [Текст] : авто- реф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 23 с.
2. Богоявленская А.Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе профес-

сиональной подготовки // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2008. № 2. С. 76 – 87.

3. Громова, Е.Н. Совершенствование процесса формирования познавательной самостоятельности у студентов факультета иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Громова. – Чебоксары, 2006. – 20 с.

4. Гурина, И. А. Исторический опыт развития познавательной самостоятельности в советской дидактике в 20-30-е гг. XX в. [Текст] / И. А. Гурина // Изв. высш. учеб. заведений. Северо-Кавказский регион. Сер. Обществ. науки. - 2007. - № 5. – С. 145.

5. Гурина И.А. Понятие "познавательная самостоятельность" в отечественной педагогической науке: история, генезис, современная трактовка (вторая половина XIX-XX вв.): монография / И.А. Гурина; науч. ред. И. А. Арабов. – М. : Илекса, 2009. – 272 с.

6. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения / Б.П. Есипов // Материалы педагогических исследований. – М., 1961. – Вып. 115. – 240 с.

7. Жукова Е.В., 2013. г. Нижний Тагил. Методы и средства развития познавательной самостоятельности обучающихся на уроках английского языка. – 89 с. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся в условиях целостности и непрерывности образования: материалы международной заочной научно-практической конференции (октябрь 2013) / отв. Ред. Е.О.Иванова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 196 с.

8. Коновалец, Л.С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения / Л.С. Коновалец // Педагогика. 1999. – № 2. – С. 46–50.

9. Лернер И.Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам [Текст] / И.Я. Лернер // Народное образование. – 1966. – № 3 – С. 34.

10. Махмутова М. И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии // Народное образование. – 1967. – № 4. – С.8.

11. Орлов, В.И. Активность и самостоятельность учащихся / В.И. Орлов // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 44–48.

12. Половникова, Н.А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н.А. Половникова // Советская педагогика. – 1970. – № 5. – С. 76–83.

13. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся в условиях целостности и непрерывности образования: материалы международной заочной научно-практической конференции (октябрь 2013) / отв. Ред. Е.О.Иванова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 196 с.

14. Саратовцева Н.В., Дурова С.М. Реферат. Методы развития познавательной активности обучаемых и реализация их на занятиях по экономическим дисциплинам. – 39 с. URL: <https://refdb.ru/look/1710462.html>

15. Торосян В.Ф., Торосян Е.С. Проблема формирования познавательной самостоятельности

сти личности в образовательном процессе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 11– 2. – С. 259–263; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6114> (дата обращения: 17.12.2017).

16. Чепиков, В.Т. Краткий учебный курс / В.Т. Чепиков. – М.: Новое издание, 2003. – 173 с.

17. Шамонин Е.А. Характеристика понятия «Познавательная самостоятельность студентов педвуза» (стр. 261–266)., Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Выпуск № 125 / 2010.

18. Шинтарь, З.Л. Интеллектуальная самостоятельность младших школьников/З.Л.Шинтарь// Пачатковая школа. – 2007. –№8. – С.12 – 16.

19. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Поиск>

Stages for formation of cognitive independence

Pavlyuk E.S.

State University of Management

The article deals with the problem of formation and development of professional motivation of students of non-linguistic University to the studied disciplines within the chosen specialization through the development of «cognitive independence» inherent in them. The gradual formation of «cognitive independence» among students is based on the analysis of its key features.

Keywords: cognitive independence, cognitive interest, cognitive activity, cognitive search, cognitive activity, cognition of reality.

1. Abaturova, V.S. Mathematical modeling in teaching mathematics as a means of forming the cognitive independence of students of specialized economic classes [Text]: author. dis. ... Cand. ped. sciences. - Yaroslavl, 2010. - 23 p.
2. Epiphany A.E. The development of cognitive independence of students in the process of vocational training. Vestnik TvU. Series "Pedagogy and Psychology". 2008. № 2. S. 76 - 87.
3. Gromova, E.N. Improving the process of formation of cognitive independence of students of the Faculty of Foreign Languages: author. dis. ... Cand. ped. Sciences / E.N. Gromov. - Cheboksary, 2006. - 20 p.
4. Gurina, I. A. Historical experience in the development of cognitive independence in Soviet didactics in the 1920s and 1930s. XX century. [Text] / I. A. Gurina // Izv. higher studies. institutions. North Caucasus region. Ser. Societies. science. - 2007. - № 5. - p. 145.

5. Gurina I.A. The concept of "cognitive independence" in the national pedagogical science: history, genesis, modern interpretation (second half of the XIX-XX centuries): monograph / IA Gurin; scientific editor. I. A. Arabov. - M.: Ileksa, 2009. - 272 c.

6. Esipov, B.P. Independent work of students in the learning process / B.P. Esipov // Materials of pedagogical research. - M., 1961. - Vol. 115. - 240 p.

7. Zhukova EV, 2013. Nizhny Tagil. Methods and means of developing cognitive independence of students in English classes. - 89 s. The development of cognitive independence of students in the conditions of integrity and continuity of education: materials of the international correspondence scientific-practical conference (October 2013) / resp. Ed. E.O.Ivanova. - Yaroslavl: Publishing house of YAGPU, 2013. - 196 p.

8. Konovalets, L.S. Cognitive independence of students in the conditions of computer learning / L.S. Konovalets // Pedagogy. 1999. - № 2. - p. 46–50.

9. Lerner I.Ya. On cognitive tasks in teaching humanities [Text] / I.Ya. Lerner // Public Education. - 1966. - № 3 - p. 34.

10. Makhmutova MI. Problem-based learning in the experience of advanced teachers of Tatarstan // Popular Education. - 1967. - № 4. - C.8.

11. Orlov, V.I. The activity and independence of students / V.I. Orlov // Pedagogy. - 1998. - № 3. - p. 44–48.

12. Polovnikova, N.A. On the system of education of cognitive independence of schoolchildren / N.A. Polovnikova // Soviet Pedagogy. - 1970. - № 5. - p. 76–83.

13. Development of cognitive independence of students in the conditions of integrity and continuity of education: materials of the international correspondence scientific-practical conference (October 2013) / resp. Ed. E.O.Ivanova. - Yaroslavl: Publishing house of YAGPU, 2013. - 196 p.

14. Saratovtseva N.V., Durova S.M. Abstract. Methods of development of cognitive activity of students and their implementation in the classroom in economic disciplines. - 39 s. URL: <https://refdb.ru/look/1710462.html>

15. Torosyan V.F., Torosyan E.S. The problem of formation of cognitive independence of the individual in the educational process // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2014. № 11–2. - p. 259–263; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6114> (access date: 12/17/2017).

16. Чепиков, В.Т. Short training course / V.T. Чепиков. - M. : New edition, 2003. - 173 p.

17. Chamonin E.A. Characteristics of the concept of "Cognitive independence of students of a teacher training institution" (pp. 261–266)., Journal of News of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, Issue No. 125/2010.

18. Shintar, Z.L. Intellectual independence of younger schoolchildren / Z.L.Shintar // Paschatka school. - 2007. –№8. - С.12 - 16.

19. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Search>

Взаимосвязь мотивации труда и личностных особенностей педагогов

Стрельцова Екатерина Юрьевна,

аспирант, Российский государственный социальный университет (РГСУ), 89998305555@mail.ru

В данной публикации рассмотрена актуальность и важность нашего исследования. Рассмотрены теоретические аспекты мотивации труда и личностные особенности педагогов. По результатам теоретического анализа работ как отечественных, так и зарубежных авторов были выделены основные факторы мотивации труда и раскрыта суть данных факторов, которые являются наиболее важными для людей в процессе работы. Выраженность влияния того или иного фактора мотивации к труду зависит от ценностей и особенностей личности. По результатам анализа изучения исследований, нами были выделены основные качества и черты личности педагога, которые характерны представителям педагогической профессии и является портретом идеального учителя. Для проверки нами поставленной гипотезы о существовании взаимосвязи мотивации труда и личностных особенностей педагогов, нами было проведено эмпирическое исследование в средней общеобразовательной школе г. Балаково, Саратовской области. По результатам эмпирического исследования факторов мотивации труда и личностных особенностей педагогов на примере средней общеобразовательной школы, проведен анализ и интерпретация результатов, сформулированы психологические выводы. Исследование взаимосвязи мотивации труда и личностных особенностей педагогов, позволит разрабатывать способы мотивирования для педагогов с разным типом личности.

Ключевые слова: психология труда, мотивация, личностные особенности педагога, психология личности, педагогическая психология.

Введение

Актуальность и важность нашего исследования заключается в том, что несмотря на столь большое количество исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, по изучению мотивации и мотивов человека, а также по изучению типов и особенностей личности, изучение взаимосвязи мотивации труда и личностных особенностей педагогов - остается на сегодняшний день малоизученной.

Проблема нашего исследования заключается в малоизученности взаимосвязи мотивации труда и личностных особенностей педагогов. Большое количество исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, посвящено проблеме мотивации и мотивам: отечественные авторы - Асеев В.Г., Леонтьев А.Н., Ильин Е.П., Ковалев В.И., Симонов П.В., Якобсон П.М.; зарубежные авторы - Маслоу А., Хекхаузен Х., Макклелланд Д., Ричи Ш. и Мартин П. и др.

Изучение личности педагога: отечественные авторы - Митина Л.М., Маркова А.К., Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Журин Н.В.; зарубежные авторы - Мюнстерберг и др.

По результатам теоретического анализа работ зарубежных и российских исследователей нами были выделены 12 основных факторов мотивации труда.

Содержание сути этих факторов:

1. Вознаграждение.

Потребность иметь работу с высокой заработной платой, постоянным материальным вознаграждением (премии), а также с набором всевозможных льгот и надбавок. Данная потребность выявляет тенденцию к изменению в процессе трудовой жизни. Значение данной потребности возрастает при увеличении трат, например: тяжелые финансовые обстоятельства в семье, наличие долгов и т.п.

2. Условия работы.

Показатель данного фактора, говорит о потребности в хороших условиях работы, а также в окружающей обстановке на работе.

3. Структурирование работы.

Потребность заключается в четком структурировании работы, наличие ответной реакции и отзыва позволяющие судить о результатах своей работы, а также потребность в установлении правил работы и получении дополнительной информации для снижения неопределенности.

4. Социальные контакты.

Потребность в социальных контактах. Общение с большим количеством людей, тесная связь с коллегами с легкой степенью доверительности.

5. Взаимоотношения.

Потребность создавать и поддерживать стабильные взаимоотношения, а также близость и доверительность этих взаимоотношений.

6. Признание.

Потребность в признании со стороны других людей, что бы окружающие ценили успехи, достижения, заслуги индивидуума. Этот фактор указывает на потребность личности во внимании со стороны других людей, а также в желании ощущать собственную значимость.

7. Достижения.

Потребность ставить для себя довольно смелые и сложные цели, а затем достигать их. Стремление намечать и завоевывать сложные рубежи.

8. Власть и влияние.

Потребность во власти и влиятельности, желание и потребность руководить другими. Постоянное желание конкурировать и оказывать влияние на других людей.

9. Разнообразие.

Потребность в постоянных переменах, стимуляции и разнообразии. Стремление в избегании рутинной и скучной работы.

10. Креативность.

Потребность работника быть креативным, анализирующим, думающим, а также открытым для новых идей.

11. Самосовершенствование.

Фактор свидетельствует о потребности личности в росте, самосовершенствовании и развитии. Показатели данного фактора также говорят о желании самостоятельности и независимости.

12. Интересная работа.

Потребность в интересной общественно полезной работе, в которой чувствуешь себя востребованным. Потребность в работе, которая наполнена смыслом и значением, а также общественной полезностью.

Выраженность влияния того или иного фактора мотивации к труду зависит от ценностей и особенностей личности.

Педагогическая профессия - это одна из самых социально значимых человеческих профессий. Учитель оказывает большое влияние на формирование и развитие личности ребенка. Педагог «создает личность ребенка», а «создает» он ее прежде всего своей личностью, индивидуальностью, личностными особенностями. По этому важно понимать, какими личностными особенностями обладает педагог [9].

В процессе освоения профессией, у личности формируется не только профессионально важные

качества, но и профессиональная деформация. Под профессиональной деформацией в широком смысле понимается - некий след, который накладывается профессиональной деятельностью на человека, который занимается этой деятельностью. Профессионализация личности педагога, приводит к формированию у него особых качеств и черт личности, которые характерны представителям педагогической профессии. Личность педагога формируется, развивается и проявляется прежде всего в процессе педагогической деятельности, а также педагогического общения. Были выделены основные качества и черты личности педагога, которые характерны представителям педагогической профессии, это: любовь к детям; общительность; доброта; эмпатийность; уравновешенность; ответственность; высокая устойчивость нервной системы; высокая работоспособность; устойчивость к разным помехам; положительные эмоции; средняя экстравертированность; адекватная самооценка; стремление к самосовершенствованию. Весь этот перечисленный список свойств личности учителя, описывает психологический портрет идеального учителя [2].

Сформулированы следующие теоретические выводы:

1. Наиболее важными факторами мотивации труда являются такие факторы, как: вознаграждение, условия работы, структурирование работы, социальные контакты, взаимоотношения, признание, достижения, власть и влияние, разнообразие, креативность, самосовершенствование и интересная работа.

2. Профессионализация личности педагога, приводит к формированию у него особых качеств и черт личности, которые характерны представителям педагогической профессии, это: любовь к детям; общительность; доброта; эмпатийность; уравновешенность; ответственность; высокая устойчивость нервной системы; высокая работоспособность; устойчивость к разным помехам; положительные эмоции; средняя экстравертированность; адекватная самооценка; стремление к самосовершенствованию.

3. Выраженность влияния того или иного фактора мотивации к труду зависит от ценностей и особенностей личности.

Исходя из установленных предыдущими исследователями фактов, наша работа ставит целью выявить взаимосвязи мотивации труда и личностных особенностей педагогов на примере средней общеобразовательной школы (г. Балаково Саратовской области).

Была выдвинута следующая гипотеза: существует взаимосвязь мотивации труда и личностных особенностей педагогов.

Методы и процедура

Чтобы подтвердить эти предположения мы провели эмпирическое исследование, в котором в качестве инструментов были использованы:

1. Психодиагностические методы - опрос (анкетирование), тестирование:

Анкета: «Социально - демографические характеристики испытуемого» (разработана для целей данного исследования). Методика: Изучение мотивационного профиля личности (Ш. Ричи и П. Мартин). Пятифакторный личностный опросник. Тест «Большая пятерка». Р. МакКрае, П. Коста.

2. Математические методы:

Для проверки гипотезы данного исследования, был использован расчет критерия корреляции Пирсона, обработка данных в IBM SPSS Statistics 19.

В исследовании принимали участие 61 человек в возрасте от 20 до 66 лет, из них женщин - 51 человек, мужчин - 10 человек. В качестве испытуемых выступали все присутствовавшие в дни исследования в школе педагоги.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа» города Балаково Саратовской области.

Результаты и их обсуждение

Для исследования факторов мотивации труда педагогов средней общеобразовательной школы (г.Балаково, Саратовской области), в количестве 61 человека, в возрасте от 20 до 66 лет, была предложена методика: «Изучение мотивационного профиля личности (Ш. Ричи и П. Мартин)».

Показатели результатов 61 педагога в возрасте от 20 до 66 лет по методике: «Изучение мотивационного профиля личности (Ш. Ричи и П. Мартин)», представлены на рисунке 1.

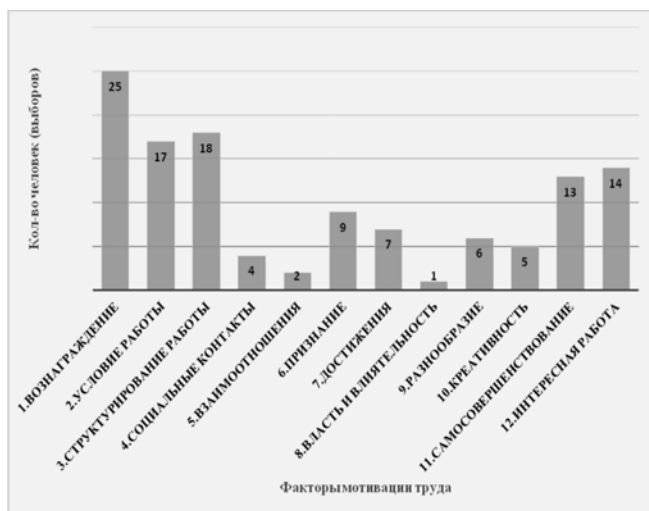


Рисунок 1. Результаты выбора факторов мотивации труда педагогами по методике: «Изучение мотивационного профиля личности (Ш. Ричи и П. Мартин)»

Анализ данных результатов представленных на рисунке 1 показывает, что:

- Для 25 (40,9%) педагогов такой фактор мотивации труда, как «Вознаграждение», является более важным, чем остальные. Данная потребность выявляет тенденцию к изменению в процессе трудовой жизни. Значение данной потребности возрастает при увеличении трат, например: тяже-

лые финансовые обстоятельства в семье, наличие долгов и т.п. Возможно это связано с тем, что большинство педагогов, имеют среднемесячный доход в размере от 10 до 20 тыс. руб. Исходя из описаний фактора «вознаграждение» учеными Ричи Ш. и Мартином П. можно предположить, что многие педагоги выбрали этот фактор как наиболее важным мотиватором для работы, из-за финансовых трудностей.

- Далее наиболее значимыми факторами мотивации труда являются такие факторы, как «Структурирование работы» - 18 (29,5%) человек и «Условие работы» - 17 (27,8%) человек, что говорит согласно описанию этих факторов учеными Ричи Ш. и Мартином П. о том, что: у педагогов есть потребность в четком структурирование работы, наличии ответной реакции и отзыва, позволяющие судить о результатах своей работы, а также потребность в хороших условиях работы и в хорошей окружающей обстановке на работе.

- Менее значимыми факторами мотивации труда для педагогов, являются такие факторы, как: «Интересная работа» - 14 (22,9%) человек, «Самосовершенствование» - 13 (21,3%) человек, «Признание» - 9 (14,7%) человек, «Достижение» - 7 (11,4%) человек, «Разнообразие» - 6 (9,8%) человек, «Креативность» - 5 (8,2%) человек и «Социальные контакты» - 4 (6,5%) человек.

- И как показал анализ данных результатов, менее всего для педагогов значимы такие факторы мотивации труда, как: «Взаимоотношения» - 2 (3,2%) человека и «Власть и влияние» - 1 (1,6%) человек. Это говорит нам о том, что потребность в тесном контакте с другими людьми, в создании и поддержании стабильных взаимоотношений, близости этих отношений, а также потребность во власти и влиятельности и желании руководить другими - не являются значимыми мотиваторами труда.

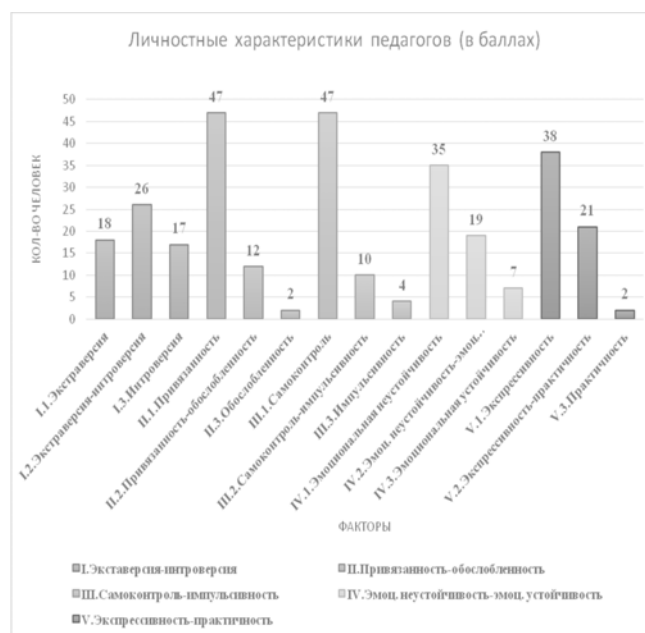


Рисунок 2. Личностные характеристики педагогов.

Для исследования личностных особенностей педагогов средней общеобразовательной школы (г. Балаково, Саратовской области), в количестве 61 человека, в возрасте от 20 до 66 лет, был предложен: «Пятифакторный личностный опросник». Тест: «Большая пятерка» Р. МакКрая, П. Коста.

Показатели результатов 61 педагога в возрасте от 20 до 66 лет по: «Пятифакторному личностному опроснику». Тесту: «Большая пятерка» Р. МакКрая, П. Коста, представлены на рисунок 2.

Проанализировав данные показателей результатов рисунка 2, можно описать личностные характеристики свойственны педагогам средней общеобразовательной школы (г. Балаково, Саратовской области).

Педагоги данной школы преобладают такими личностными факторами, как: I.2. Экстраверсия - интроверсия, II.1. Привязанность, III.1. Самоконтроль, IV.1. Эмоциональная неустойчивость, V.1. Экспрессивность. Исходя из этих показателей можно описать педагогов, как: общительные; имеют позитивное отношение к людям; добрые; ответственные; хорошо понимают других людей; отзывчивые; умеют сопереживать и поддерживать; придерживаются моральных норм поведения; добросовестны; любят порядок и комфорт; избегают разногласий и конкуренций; предпочитают не только теоретический и научный вид деятельности, но и деятельность связанную с работой с людьми; хорошо развит художественный вкус; способны выполнять трудные задания; не всегда умеют контролировать свои эмоции, чувства и поступки; капризны; часто чувствуют себя беспомощными; при неудачах часто впадают в отчаянье; занижена самооценка; эмоционально экспрессивны.

Для подтверждения или опровержения поставленной гипотезы исследования о том, что: существует взаимосвязь мотивации труда и личностных особенностей педагогов средней общеобразовательной школы (г. Балаково, Саратовской области), был использован расчет критерия корреляции Пирсона.

Показатели результатов расчета критерия корреляции Пирсона, представлены в таблице 1.

Исходя из результатов представленных в таблице №1 расчетов критерия корреляции Пирсона, корреляция значима для:

- личностного фактора I.1. Экстраверсия и фактора мотивации труда 1. Вознаграждение. Это говорит нам о том, что педагоги с такими личностными особенностями, как: общительность; потребность в общении; беззаботность; склонность к вспыльчивости и агрессивности; не любовь к однообразным видам деятельности - что свойственны для личностного фактора I.1. Экстраверсия, фактором мотивации труда является: потребность высокой заработной платы; постоянным материальным вознаграждениям; а также в наборе всевозможных льгот и надбавок.
- личностного фактора II.1. Привязанность и фактора мотивации труда 10. Креативность. Это

говорит нам о том, что для педагогов с такими личностными особенностями, как: позитивное отношение к людям; потребность быть рядом с другими людьми; доброта; отзывчивость; понимание других людей; сопереживание; добросовестность; ответственность; избегание разногласий и конкуренции - фактором мотивации труда является: потребность работника быть креативным, анализирующим, думающим, а также открытым для новых идей.

Таблица 1
Показатели расчета критерия корреляции Пирсона.

| | Вознаграждение | Структурирование работы | Социальные контакты | Взаимоотношения | Власть и влияние | Разнообразие | Креативность |
|---------------------------------|----------------|-------------------------|---------------------|-----------------|------------------|--------------|--------------|
| Экстраверсия | ,353** | -,104 | ,045 | -,202 | -,140 | -,198 | ,046 |
| Привязанность | -,083 | -,077 | ,182 | -,127 | -,168 | ,062 | ,267* |
| Привязанность - Обословленность | ,100 | ,200 | -,127 | ,037 | ,149 | -,079 | -,347** |
| Самоконтроль | ,168 | -,041 | ,042 | -,283* | -,300* | ,270* | ,174 |
| Самоконтроль - импульсивность | -,161 | ,026 | ,118 | ,143 | ,324* | -,288* | -,125 |
| Импульсивность | -,100 | -,016 | -,253* | ,319* | ,005 | ,055 | -,069 |
| Эмоциональная устойчивость | ,325* | -,342** | -,097 | ,074 | -,156 | ,059 | -,026 |

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

- личностного фактора II.2. Привязанность - обословленность и фактора мотивации труда 10. Креативность. Это говорит нам о том, что для педагогов с такими личностными особенностями, как: позитивное отношение к людям, но при этом независимость и самостоятельность; стремление к совершенству - фактором мотивации труда является: потребность работника быть креативным, анализирующим, думающим, а также открытым для новых идей.

- личностного фактора III.1. Самоконтроль и факторов мотивации труда 5. Взаимоотношения, 8. Власть и влияние и 9. Разнообразие. Это говорит нам о том, что для педагогов с такими личностными особенностями, как: сознательное управление своими мыслями, чувствами, желаниями, поведением; ответственность; добросовестность; точность и аккуратность в делах; настойчивость в деятельности и достижение в ней результатов; следование моральным принципам и нормам поведения; самоконтроль - факторами мотивации труда являются: потребность создавать и поддерживать стабильные взаимоотношения, а также близость и доверительность этих взаимоотношений; потребность во власти и влиятельности, желание и потребность руководить другими; по-

стоянное желание конкурировать и оказывать влияние на других людей; потребность в постоянных переменах, стимуляции и разнообразии.

- личностного фактора III.2.Самоконтроль - импульсивность и факторов мотивации труда 8. Власть и влияние и 9. Разнообразие. Это говорит нам о том, что для педагогов с такими личностными особенностями, как: не всегда умение контролировать свои эмоции чувства и поступки и не всегда придерживаться моральных принципов и норм поведения - факторами мотивации труда являются: потребность во власти и влиятельности, желание и потребность руководить другими; постоянное желание конкурировать и оказывать влияние на других людей; потребность в постоянных переменах, стимуляции и разнообразии.

- личностного фактора III.3.Импульсивность и факторов мотивации труда 4.Социальные контакты и 5.Взаимоотношения. Это говорит о том, что для педагогов с такими личностными особенностями, как: склонность к необдуманным поступкам; недобросовестное отношение к работе; не следуют моральным принципам и нормам поведения в обществе; поиск «легкой жизни» - факторами мотивации труда являются: потребность в социальных контактах; общение с большим количеством людей, тесная связь с коллегами с легкой степенью доверительности; потребность в тесном контакте с другими людьми.

- личностного фактора IV.3.Эмоциональная устойчивость и факторов мотивации труда 1. Вознаграждение и 3. Структурирование работы. Это говорит нам о том, что для педагогов с такими личностными особенностями, как: самодостаточность; уверенность в своих силах; эмоциональная зрелость; спокойствие; реалистичность; эмоциональная устойчивость; хорошее настроение - факторами мотивации труда являются: потребность в четком структурировании работы; наличие ответной реакции и отзыва позволяющие судить о результатах своей работы, а также потребность в установлении правил работы и получении дополнительной информации для снижения неопределенности.

Выводы

Настоящее исследование направлено на изучение взаимосвязи мотивации труда и личностных особенностей педагогов.

В процессе изучения теоретической части, были выделены основные важные факторы мотивации труда педагогов. Изучили типы и особенности личности педагогов, на основе которых выделили личностные характеристики педагогов данной выборки.

Таким образом, по результатам нашего исследования можно сказать, что: для педагогов с выраженным личностным фактором «Экстраверсия» значим такой фактор мотивации труда, как «Вознаграждение»; для педагогов с выраженным личностным фактором «Привязанность» значим такой фактор мотивации труда, как «Креативность»; для педагогов с выраженным личностным фактором «Привязанность - обособленность» значим такой

фактор мотивации труда, как «Креативность»; для педагогов с выраженным личностным фактором «Самоконтроль» значимы такие факторы мотивации труда, как «Взаимоотношения», «Власть и влияние» и «Разнообразие»; для педагогов с выраженным личностным фактором «Самоконтроль - импульсивность» значимы такие факторы мотивации труда, как «Власть и влияние» и «Разнообразие»; для педагогов с выраженным личностным фактором «Импульсивность», значимы такие факторы мотивации труда, как «Социальные контакты» и «Взаимоотношения»; для педагогов с выраженным личностным фактором «Эмоциональная устойчивость» значимы такие факторы мотивации труда, как «Вознаграждение» и «Структурирование работы».

Данное исследование подтверждает гипотезу о том, что существует взаимосвязь мотивации труда и личностных особенностей у педагогов в данной выборке.

Литература

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: «Мысль», 1976. - 158с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: «Логос», 2000. - 384с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: «Питер», 2002. - 512с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. - М.: 1971. - 40с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: 2005. - 352с.
6. МакКрае Р., Коста П., Пятифакторный личностный опросник. Тест: «Большая пятерка». [Электронный ресурс] // URL: http://psylab.info/Пятифакторный_опросник_личности/Интерпретация_основных_факторов
7. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: «Евразия», 1999. - 478с.
8. Макклелланд Д. Мотивация человека. - СПб.: «Питер», 2007. - 672с.
9. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. - М.: 2004. - 320с.
10. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М.: 1994. - 216с.
11. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. - Красноярск: 2012. - 407с.
12. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учебное пособие для вузов / Пер. с англ. под ред. проф. Климова Е.А. - М.: «ЮНИТА - ДАНА», 2004. - 399с.
13. Ричи Ш., Мартин П. Методика: Изучение мотивационного профиля личности. [Электронный ресурс] // URL: <http://hrliga.com/index.php?id=834&module=profession&op=view>
14. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». - 2-е издание, - Ростов на Дону: «Феникс», 2003. - 544с
15. Херцберг Ф. Мотивация к работе. - М.: «Вершина», 2007. - 240с.

16. Куксин И.Н. Проблемные аспекты, влияющие на качество современного профессионально-юридического образования // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 74-77.

17. Сысоева Е.В. Построение эффективного профиля корпоративной культуры организации. Москва, 2017

18. Сысоева Е.В. Управление формированием конкурентоспособности трудового потенциала организации на основе разработки ее кадровой стратегии с учетом изменений во внешней и внутренней среде // Инновации и инвестиции. 2017. № 1. С. 85-90.

19. Петропавловская А.В. Кадровый потенциал инновационного развития экономики России // Нормирование и оплата труда в промышленности. 2017. № 9. С. 39-44.

The relationship of labor motivation and personal characteristics of teachers

Streltsova E.Yu.

Russian State Social University (RSSU)

The relevance and importance of our research is reviewed in this publication. The theoretical aspects of work motivation and personal characteristics of teachers have been reviewed. In the result of theoretical analysis of works both – Russian and foreign authors, the major factors of work motivation were marked and the core of these factors was revealed – the factors which are the most important for people in the process of work. The degree of influence of any given factor of work motivation depends on values and peculiarities of a person. As a result of our research, the major qualities and personality traits of a teacher which are characteristic of representatives of the teaching profession and are the portrait of an ideal teacher, were marked out. To check our proposed idea, that there is a correlation between work motivation and personal characteristics of teachers, we made an empirical research in the secondary school in the city Balakovo, Saratov region. By the results of this empirical research of factors of work motivation and personal characteristics of teachers as exemplified by the secondary school, the analysis and interpretation of results were made, psychological conclusions were defined.

The investigation of correlations between work motivation and personal characteristics of teachers will help to create ways of motivation for teachers with different personality types.

Keywords: psychology of work, motivation, personality traits of a teacher, psychology of personality, pedagogical psychology.

References

1. Aseev V.G. Motivation of behavior and personality formation. - M.: "Thought", 1976. - 158s.
2. Winter I.A. Pedagogical psychology. - M.: "Logos", 2000. - 384s.
3. Ilyin E.P. Motivation and motives. - SPb.: "Peter", 2002. - 512s.
4. Leontiev A.N. Needs, motives and emotions. - M.: 1971. - 40s.
5. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. - M.: 2005. - 352s.
6. McCray, R., Costa P., Five-factor personal questionnaire. Quiz: The Big Five. [Electronic resource] // URL: [http://psylab.info/Five-factor personality / Interpretation of main factors](http://psylab.info/Five-factor%20personality/Interpretation%20of%20main%20factors)
7. Maslow A. Motivation and personality. - SPb.: "Eurasia", 1999. - 478c.
8. McClelland D. Motivation of the person. - SPb.: Peter, 2007. - 672s.
9. Mitina L.M. Labor psychology and teacher professional development. - M.: 2004. - 320s.
10. Mitina L.M. The teacher as a person and a professional. - M.: 1994. - 216s.
11. Mitrofanov K.G. Modern institutions and technologies of teacher professionalization in the system of continuous pedagogical education. - Krasnoyarsk: 2012. - 407s.
12. Richie S., Martin P. Management of motivation: a textbook for universities / Trans. from English by ed. prof. Klimova E.A. - M.: UNITA - DAN, 2004. - 399 p.
13. Richie S., Martin P. Methodology: The study of the motivational profile of the individual. [Electronic resource] // URL: [http://hrliga.com/index.php? Id = 834 & module = profession & op = view](http://hrliga.com/index.php?Id=834&module=profession&op=view)
14. Stolyarenko LD Pedagogical psychology. Series "Textbooks and tutorials." - 2nd edition, - Rostov-on-Don: Phoenix, 2003. - 544c
15. Herzberg F. Motivation to work. - M.: "The Top", 2007. - 240s.
16. Kuskov I.N. Problematic aspects affecting the quality of modern professional legal education // Values and meanings. 2014. No. 2 (30). S. 74-77.
17. Sysoeva E.V. Building an effective profile of the corporate culture of the organization. Moscow, 2017
18. Sysoeva E.V. Management of the formation of the competitiveness of the labor potential of an organization based on the development of its personnel strategy taking into account changes in the external and internal environment // Innovations and Investments. 2017. No. 1. S. 85-90.
19. Petropavlovskaya A.V. Personnel potential of innovative development of the Russian economy // Rationing and remuneration of labor in industry. 2017. No. 9. P. 39-44.

Контрастивный анализ патриотизма на русском и китайском языках

Ци Хаймань

аспирант, Харбинский научно-технический университет,
1591197005@qq.com

Концепция «патриотизма» как одного из ключевых слов, отражающих национальный дух, занимает важное место в истории культуры. Хотя некоторые дискуссии были проведены между китайскими и российскими академическими кругами, результаты исследований фрагментированы и еще не сформированы. Понятие «патриотизм» в России еще менее известно большинству зарубежных исследователей. В том числе концептуальные слова патриотизм, идиомы, пословицы, афоризмы для нашего национального уникального взгляда на мир с точки зрения его исследований помогают понять детали жизни русской национальной культуры.

Ключевые слова: патриотизм, известная цитата, сравнительное исследование.

1. Введение

Знаменитые слова можно интерпретировать как знаменитые слова, известные слова, обычно называемые знаменитостей. Основной смысл знаменитых цитат для знаменитостей сказал что-то особенное образовательное значение. Язык – это зеркало культуры, которое отражает культуру нации и раскрывает ее содержание. С помощью языка культура показывает свои типичные черты. Язык также обогатил культуру посредством обмена идеями, делая культуру яркой и яркой на языке. Патриотизм, как типичный представитель национального духа Китая и России, составляет основной элемент концепции этики этнических культур в обеих странах. Поэтому анализ патриотизма / патриотизма, который фокусируется на народной мудрости, помогает лучше понять понимание людьми мира.

2. Интерпретация патриотизм в словаре

Понятие «патриотизм» занимает важное место в национальном сознании России. Эта концепция давно встречается в русских народных творениях, таких как пословицы, сленг, сказки, афоризмы и даже в ритуалах, церемониях и мантрах. Поскольку в этом эссе основное внимание уделяется анализу патриотизма, для интерпретации выбираются только определения в нескольких представительских словарях.

В «Большой толковый словарь» патриотизм интерпретации: любви к родине, верность своей родине, народу, проявляющаяся в защите интересов родины, воспитание духа патриотизма, пробуждение в войне, когда Патриотизм, гордость за участие в этой группе, пошлый патриотизм, похвала за всех, даже отсталость в жизни, но обвиняющие других.

Интерпретация патриотизма в «Современном словаре»^[1]: 1. Любите свою страну, будьте лояльны и ответственны перед своей собственной страной, будьте готовы жертвовать и использовать родину в любое время. денежная форма. 2. Оральный. Верный чему-то, сильная любовь к чему-то.

Интерпретация патриотизма в «Философской энциклопедии»^[2] заключается в том, что страна любит и лояльна к стране и стремится служить интересам страны своими действиями. Подумайте о патриотизме как о «одной из самых глубоких эмоций в стране в течение тысяч лет».

Интерпретация патриотизма в «Современной энциклопедии»^[3]: национально-любящая, привязанность к земле, языку, культуре и обычаям нашей страны.

Интерпретация патриотизма в Энциклопедии культурологии^[4]: этические принципы, формы и эмоции. Патриотизм уже состоялся в первые дни формирования человека. Патриоты используют свои действия, чтобы проявить глубокое уважение к родине и их любовь к родине, ее истории, культуре, обычаям и людям. Как стабильная моральная эмоция, патриотизм медленно растет в характеристиках образа жизни, культурных традициях или изменениях в этнических сообществах и появляется в процессе языка и процесса. Возьмите язык и национальное мышление молодого поколения, уровень культуры. Становится устойчивым по фиксированной поведенческой цели.

Интерпретация патриотизма в «русско-китайском словаре сочетаемости слов»^[5]: [Положительный] патриотизм, патриотизм, патриотизм.

Связанные с ним слова патриотизма в «Русский Ассоциативный словарь»^[6]: Реальные, Храбрость, Национализм, Силы, Подлинный, Реализм, Родина, Советский Союз.

В «Словаре Ассоциаций»^[7] патриотизм связан с людьми, эмоциями, степенью смены мысли, принципа, страсти, действия, субъекта, пузыря, упадка, России.

Ассоциативные слова патриотизма имеют настоящие, вульгарные, местные, теплые, народные, земные, русские, советские, верные, очень счастливые; , Крымский, американский, социальный, немецкий, человек с низким рождением, правый, странный, высокий, национальный, империя, байкаль эмоциональный, бессознательный, глубокий; Комната, сентиментальность.

В «Политологии Словарь»^[8] интерпретация патриотизма: определить свою любовь к стране и защитить интересы страны. Патриотизм, как поведение, не требующее процедур, сделал национализм более активным и вызвал страсть национализма. Однако сам патриотизм не всегда имеет характеристики национализма. В восемнадцатом веке люди часто говорили о патриотизме как о насмешке. Например, Джонсон однажды описал характеристики патриота: «сепаратисты, влияющие на правительство». Он также сказал, что «патриотизм - последнее убежище для среднего».

Толкование патриотизма в Философском словаре Спонвиля^[9]: любовь к родине. Национализм иногда может быть замаскирован под патриотизм. Национализм обычно не совпадает с патриотизмом, национализм - это патриотизм, а патриотизм - первый человек национализма. Одной из черт патриотизма является слепое невежество, в том числе незнание самого себя. Поэтому патриотизм может отражать его ценность только тогда, когда он подлежит разуму.

Это показывает, что патриотизм имеет большой смысл, и он имеет большое значение для России. Это самое основное требование национального духа людей. Поэтому изучение русской концепции

слова патриотизм имеет большое значение для изучения русской национальной духовной культуры и даже всей русской культуры.

Понятие «патриотизм» на русском языке соответствует только одному существительному на китайском языке, а именно «патриотизму».

Патриотизм в современном китайском словаре относится к идее верности и любви к родине.

«Современный китайский словарь коллокации» в интерпретации патриотизма для любви своей страны, и главные патриоты, патриотические китайские эмигранты патриотические демократы, патриоты, патриотизм, патриотизм, чтобы соответствовать.

В «Словаре этики»^[10] патриотизм относится к глубоким чувствам и убеждениям, которые давно конденсируются на собственной родине. Это и политический принцип, и моральный стандарт. Как кодекс этики, это критерий для регулирования отношений между отдельными людьми и их собственной страной и их собственным народом. Патриотизм - историческая категория. Хотя патриотизм китайского народа имеет различное конкретное содержание на каждом историческом этапе, он также разделяет общие основные элементы. То есть: любовь к Родине, страна унаследовала долгую историю, блестящую культуру, чтобы продвигать вперед Родину, строительство родины, эксплуатация природных ресурсов страны, преобразование ширина земли, так что страна становится более красивой и богатым, защищать Родину, защищать суверенитет Родины, независимости и территориальная целостность против иностранного вторжения, чтобы защитить единство родины, улучшение стыка и солидарности между народами, нациями и против разделения расколоть нацию. Отечественная традиция китайской нации, получить в нашем социалистическом обществе полностью развивать и Everbright, и добавляет новое содержание, что делает его важной характеристикой социалистической и коммунистической морали. Основной чертой пролетарского патриотизма является то, что он любит трудящихся, любит социалистический строй и поддерживает руководство Коммунистической партии. В нынешний новый исторический период его основное содержание - активизировать социалистическую модернизацию, стремиться к объединению родины, включая Тайвань, выступать против гегемонизма и защищать мир во всем мире. Пролетарский патриотизм и пролетарский интернационализм по существу идентичны.

Патриотизм в прикладной письменной энциклопедии относится к вере в лояльность, любовь и решительность к своей родине. Является ли самое глубокое чувство собственной родины, которая была консолидирована в течение тысяч лет. Как идеология, она возникла и развивалась на основе долгой истории и культуры всех этнических групп, что в свою очередь оказало значительное влияние на историческое развитие нации. Это происходит с появлением государства и в конечном итоге вымирает с кончиной нации. Пока существует страна,

существует патриотизм. Это великое знамя самой харизматической силы и минимальной политической осведомленности каждого гражданина. Усилить национальное оборонное образование и укрепить концепцию национальных средств обороны постоянно вдохновляет и усиливает патриотизм всех граждан. Патриотизм имеет различное содержание в разных классах в разные исторические периоды. Под видом «патриотизма» буржуазия часто угнетает свои эксплуатируемые классы и грабит другие народы. Так называемый «патриотизм» империализма - это, по сути, этноцентризм, агрессия и экспансионизм. Пролетарский патриотизм, исходя из фундаментальных интересов своего народа и людей всех этнических групп в мире, выступает против этнического гнета и своей родины и формируется и укрепляется горами, реками, историей, культурой, языком и прекрасными традициями Глубокие чувства. Дух патриотизма нашего народа проявляется в следующем: за вклад в независимость, процветание и силу родины, героическую самоотверженность и бесстрашие, постоянно обогащающие и развивающие материальные и культурные богатства китайской нации и способствующие развитию человеческой цивилизации, противодействие национальному и государственному сепаратизму и сохранению национальное единство и национальное единство, в лице иностранного вторжения иностранных единства, не доблестно сражались до полной победы над захватчиками, решительно защищать суверенитет родины, быть храброй и упорной борьба против всех препятствий исторического развития и социального прогресса реакционных классов и реакционных сил, содействовать Родина движется в процветающем и процветающем направлении.

3. Анализ концепции «патриотизм» на русском и китайском языках

Русская поговорка «патриотизм» также богата символическим смыслом на русском языке, в разной степени отражает понимание Розы патриотизма. патриотизм как национальный дух, имеет следующие характеристики:

1) Дух самоотверженности русского народа и преданность независимости, достоинству и процветанию Родины.

Готовность умереть за свою родину, даже если это будет стоить вам жизни. И. С. Тургенев

Я готов умереть за свою родину» — то же самое, что «Я готов убивать за свою родину». Мейсон Кули

Удивительный парадокс: граждане гораздо охотнее жертвуют своей жизнью, чем своими деньгами. Аген

Как раб, умираю за отечество и, как космополит, за свет. Белинский

Истинное мужество просвещенных народов состоит в готовности к самопожертвованию во имя родины. Г. Гегель

2) Чтобы доказать, что вы патриот по действию, докажите, что вы любите страну действием.

Правители должны не обвинять людей в отсутствии патриотизма, а сделать все от себя

зависящее, чтобы они стали патриотами. Томас Бабингтон Маколей

Патриотизм, чей бы то ни был, доказывается не словом, а делом. Виссарион Григорьевич Белинский

Если собака воеет на луну, это религия; а если она лает на чужака, это патриотизм. Дэвид Старр Джордан

Историческое значение каждого русского великого человека измеряется его заслугами Родине, его человеческое достоинство — силою его патриотизма. Дэвид Старр Джордан

Любить свою Родину — значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих способствовать этому. Белинский

Патриотизм не должен ослеплять нас; любовь к отечеству есть действие ясного рассудка, а не слепая страсть. Н. М. Карамзин

3) Любите горы и реки Родины, историю, культуру и прекрасные традиции, люди, которые любят родину.

Самые несчастные народы наиболее привязаны к родной земле. Самый несчастный человек наиболее привязан к своей родине. Жан Алибер

Любовь к отечеству должна выходить из любви к человечеству, как частное из общего. В. Г. Белинский

Всякая благородная личность глубоко сознает свое кровное родство, свои кровные связи с отечеством. И. С. Тургенев

Только одно отечество заключает в себе то, что дорого всем. Цицерон

Отчизны голос — голос лучшей музыки. А. Н. Толстой

Любовь к отечеству совместима с любовью ко всему миру. К. Гельвеций

Россия без каждого из нас обойтись может, по никто из нас без нее не может обойтись. И. С. Тургенев

4) Полностью выразил важность патриотизма. патриотизм— одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств. В. И. Ленин

Это святая обязанность — любить страну, которая вспоила и вскормила нас, как родная мать. М. А. Шолохов

Историческое значение каждого русского великого человека измеряется его заслугами Родине, его человеческое достоинство — силою его патриотизма. И. Г. Чернышевский

Патриотизм— это не значит только одна любовь к своей Родине. Это гораздо больше. Это — сознание своей неотъемлемости от Родины и неотъемлемое переживание вместе с ней ее счастливых и ее несчастных дней. А. Н. Толстой

Внутренний патриотизм Идеи просят людей любить Родину в свои собственные действия, усиливая и работая на благо Родины и народа, придерживаться национального равенства и национального единства, против национального комплекса неполноценности и этноцентризм, поддер-

живает руководство партии, любовь Социалистический строй сформировал великий национальный дух единства и единства, сосредоточенный на патриотизме, миролюбивом, трудолюбивом, мужественном и самодостаточном.

1) Объединить борьбу за интересы родины

Дома забыли домашнее ухо, публичные уши искренне. - Хань Бангу

Каждый должен соблюдать закон рождения, связывать судьбу человека с судьбой нации и помещать его в существование сообщества. - Ба Цзинь

Быть живым - это сделать что-то для всего тела. На каплю воды есть каплю эффект, но капля вода должна присоединиться к реке, чтобы стать волной. - Се Юэ

Я люблю свою родину, людей, которые меня любят, оставили ее, оставили, я не могу выжить, но не могу писать. - Ба Цзинь

Если на родине тяжело, вы должны быть нападающим. - Чэнь Йи

Куча песка рыхлая, но когда она смешана с цементом, гравием и водой, она также более жесткая, чем гранит, как и наша страна, и нам нужно единство. - Ван Цзе

Капля воды никогда не высохнет до тех пор, пока она не окажется в море, и человек может быть самым могущественным только тогда, когда он объединяет его с его коллективной работой. - Лэй Фэн

Цветок не может одеть прекрасную весну, человек всегда продвигается в одиночку, все продвигается, чтобы продвинуть рекультивацию гор. - Лэй Фэн

Люди полезны. Лотос хорош, но также поддерживает зеленые листья. Забор ударил три груди, героя, чтобы иметь три помощи. - Мао Цзэдун

2) Используйте свои усилия, чтобы сделать страну сильной

Крик, готовый бездельничать? Рождение материнства Нин Гана после серого? Неограниченный сад страны ненависть, длинные песни щедрые Мо блуждающих. Цю Цзинь «Камбоджа монарх»

Я рекомендую Хуануан моей крови. - Лу Синь

Отечественный патриарх. - Ge Hong "Бао Пузи • Иностранная статья • Guangbi"

Я умер в стране, я умираю еще славой, хотя мертвый дух долголетия, успешный успех, для достижения Датун. - Чжао Бошэнг

Каждый хорошо учится и знает друг друга, делая страну богатой и сильной свободной от иностранной агрессии достаточной, чтобы стоять на вершине земли. - Чжан Тяньью

Для роста и учебы в Китае. - Чжоу Эньлай

У нас, китайской нации, есть дух кровавой битвы с нашими собственными врагами, решимость восстановить старые вещи на основе самообеспеченности и нашу способность встать на ноги у народов мира. - Мао Цзэдун

Путь к стране - это то, что общественные выгоды. Выгода обществу, будет изучать этику. - Fang Hai Quan

3) Любите свой этнический родной город

Великолепные реки и горы упакованы, все люди делают для хозяев. - Чжу Де

Хотя Jincheng музыка, лучше вернуться домой, парк хороший, долговременный отдых. Возвращайся. - Хуа Луогэн

Когда я был мертв, я отправил пепел в свой родной город, я похоронил его и посадил на нем яблоню, чтобы наконец вернуть землю в своем родном городе и отплатить старым людям. - Пэн Дехуай

Я сын китайского народа. Я глубоко влюблен в свою родину и людей. - Дэн Сяопин

Мы любим наших людей. Это источник нашей уверенности. - Чжоу Эньлай

Мы любим наших людей. Это источник нашей уверенности. - Чжоу Эньлай

Пока человек любит свою родину, патриотическое сердце, все можно решить. Какая боль, какая несправедливость принимается. - Бин-сердце

Люди не только обладают силой патриотизма, но и патриотизм - это обязанность и честь. - Сюй Тели

4. Заключение

С развитием эпохи патриотизм / патриотизм получил все большее культурное значение. Напротив, мы обнаруживаем, что, несмотря на то, что Хан и русские принадлежат к двум различным языковым семьям, патриотизм и патриотизм имеют большое количество сходных черт, все из которых представляют собой привязанность к родине и являются сильно этническими и культурными элементами мужества. Эти коннотации не только отражают исторические изменения китайско-русского общества, но и отражают жизненные привычки китайского и русского народов. С известной языковой единицей, богатой национальной культурой, понятие «патриотизм / патриотизм» представляет нам уникальный взгляд на мировую культуру.

Литература

[1] Большой современный толковый словарь русского языка. [Z]. 2012. [2016-12-29]. <https://slovar.cc/rus/tolk/73917.html>

[2] Советская энциклопедия. М.1983.[2016-12-29].

<http://bse.sci-lib.com/letter005.html>

[3] Современная энциклопедия.2000.

[4] Энциклопедия культурологии, [Z/OL]. М.:2003.[2016-12-29].

http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/2096/Патриотизм

[5] Sun Zhixiang .русско-китайский словарь сочетаемости слов. [Z] Пекин: Коммерческая пресса .2003, 1174.

[6]

<http://www.slovesa.ru/assearch?q=%C8%CC%CF%5%D0%D1%CA%C8%C9&lnk=1>

[7] Ю. Н. Караулов. Русский Ассоциативный словарь. М.: ООО Издательство Астрель.2002:597

[8] Санжаревский И. И. Политическая наука: Словарь-справочник. сост. проф пол наук. М., 2010. – 745 с.

[9] Андре Конт-Спонвиль. Философский словарь. Палимпсест, Издательство «Этерна». М.:2012.

[10] http://kns.cnki.net/kns/brief/default_result.aspx

The Contrastive Analysis Of Patriotism In The Russian And Chinese Languages

Qi Haiman

Harbin scientific and technical university

The concept of "patriotism" as one of the keywords reflecting national spirit takes the important place in the history of culture. Though some discussions have been held between the Chinese and Russian academic circles, results of researches are fragmented and not created yet. The concept "patriotism" of Russia is even less known to most of foreign researchers. Including conceptual words patriotism, idioms, proverbs, aphorisms for our national unique view of the world from the point of view of his researches help to understand details of life of the Russian national culture.

Keywords: patriotism, known quote, comparative research.

References

- [1] Big modern explanatory dictionary of Russian. [Z]. 2012. [2016-12-29] .<https://slovar.cc/rus/tolk/73917.html>
- [2] Soviet encyclopedia. M.1983. [2016-12-29]. <http://bse.sci-lib.com/letter005.html>
- [3] Modern encyclopedia.2000.
- [4] Encyclopedia of cultural science, [Z/OL]. M.:2003. [2016-12-29]. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/2096/Patriotism
- [5] Sun Zhixiang. Russian-Chinese dictionary of word compatibility. [Z] Beijing: Commercial press.2003, 1174. [6]
- [7] Yu.N. Karaulov. Russian Associative dictionary. M.: LLC Publishing House Astrel.2002:597
- [8] Sanzharevsky I. I. Political science: Dictionary reference. made by professor of political sciences. M, 2010. – 745 p.
- [9] André Comte-Sponvil. Philosophical dictionary. Palimpsest, Eterna Publishing house. M.:2012.
- [10] http://kns.cnki.net/kns/brief/default_result.aspx

Этапы реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых

Чекин Илья Анатольевич

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой, Санкт-Петербургская Академия Следственного комитета РФ

В данной статье дано понятие образовательно-ролевой модели и адапционно-ролевого резонанса. Определены принципы внедрения образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых в учебный процесс. Автор подчеркивает возможность конструирования ценностных ориентаций взрослого человека с помощью информационного сопровождения. Он акцентирует внимание на том, как информационное сопровождение образования ориентирует взрослого человека при реализации образовательной модели на знания и действия. В статье перечисляются основные задачи информационного сопровождения образования взрослых. Исходя из этих задач, прослеживается логика формирования образовательно-ролевой модели, выявляются основные проблемные зоны, определяются побудительные мотивы при выборе образовательно-ролевой модели. Рассмотрены основные этапы реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых. Определены задачи информационного сопровождения образования взрослых. Разработаны этапы реализации образовательно-ролевой модели.

Ключевые слова: информационное сопровождение, образование взрослых, образовательно-ролевая модель, адапционно-ролевой резонанс, этапы реализации.

Личность взрослого человека – сложнейшая естественная система, совмещающая в себе биологические и социальные, сознательные и бессознательные, разумные (логические) и образные подсистемы, но не сводящаяся ни к одной из них и обладающая собственной неповторимой совокупностью системных качеств. Проблема образовательно-ролевой модели, ее разрешение связаны с жизнью и деятельностью личности взрослого человека. В свою очередь эта связь предполагает объективную необходимость рассмотрения личности взрослого человека в контексте образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых и адапционно-ролевого резонанса.

По нашему мнению, процесс реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых базируется на основных принципах изучения личности, сформулированные К.К.Платоновым в работе «Структура и развитие личности» [8, с.254], а именно:

«1. Принцип целенаправленного изучения личности.

2. Принцип изучения единства личности,

3. Принцип комплексности изучения

4. Принцип объективности изучения.

5. Принцип динамичности изучения.

В условиях социально-экономической и духовной нестабильности успешность выживания личности определяется не только материальным благополучием, но, прежде всего, наличием у взрослого человека духовного стержня, его созидательного потенциала, повышающего способность индивида к выживанию и психологической самозащите.

Именно в образовании, нередко латентным образом, происходит «конструирование» системы ценностных ориентаций, происходит «обмен» ценностями. *Смысловое пространство ценностей создается информационным сопровождением образования.* Ценностные ориентации взрослого человека служат глубинным регулятором его действий: с одной стороны, они могут быть случайным тормозом выхода из адаптационного синдрома, а с другой стороны, побудительным мотивом к оптимальной адаптации в новых социально-экономических условиях, нравственных и культурно-профессиональных отношениях.

Идея ценностной ориентации находит свое философско-психологическое обоснование в трудах

многих наших ученых о высшем смысле человеческой жизни [3,5,6,7,10,11].

Говоря о необходимости и важности реализации образовательно-ролевой модели, как средства адаптации взрослого человека к новым социально-экономическим условиям, мы отдаем себе отчет в том, что ни сам андрагог, ни сам формирующийся взрослый человек не могут абсолютно знать заранее, какая именно «встреча» в жизни окажется значимой, какое воздействие может привести взрослого человека, обучаемого к адаптационно-ролевому резонансу, «резонансному отклику» [4, с.74]. Это обусловлено тем, что «процесс образования всегда ограничен теми возможностями, которые представляет данная культурная ниша, а личность всегда бессознательно стремится находиться в многообразии внешнего окружения нишу для роста души.

Под образовательно-ролевой моделью мы понимаем индивидуальную культуру взрослого человека, включающую в себя характер, нравы, обычаи, привычки; сознание и самосознание; знания, умения, навыки; интеллект и чувства; целостную систему представлений об окружающем мире объективно необходимые для оптимальной адаптации взрослого человека к новым социально-экономическим условиям. Чем более разнообразна культура сообщества, тем больше возможностей у взрослого человека свободно строить универсальную культуру, свою жизнедеятельность. Информационное сопровождение образования взрослых соединяет взрослого человека с культурой сообщества, оно задает контекст любому личному совершенствованию, личному свершению. В связи со сказанным, информационное сопровождение образования взрослых ориентирует взрослого человека при реализации образовательно-ролевой модели не на память, а на знания, действия.

Другими словами, **образовательно-ролевая модель – идеальное образование, с помощью которого предполагается осуществить управление жизнью взрослого человека посредством его адаптации к новым социально-экономическим условиям.** Образовательно-ролевая модель как идеальное образование находит свое отражение в образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых. Поэтому можно говорить об **образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых.**

В центре внимания информационного сопровождения образования взрослых, ориентированного на созидание образовательно-ролевой модели, находится внутренний мир человека: его мысли, переживания, ценности, потребности и т.п. По нашему мнению, процесс реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых и стратегии адаптационно-ролевого резонанса есть один из путей достижения акме, а образовательно-ролевая модель ИСОВ – одна из разновидностей акме-моделей: одновершинная модель, много-

вершинная модель, макровершинная модель, безжизненная модель [2, с.20-21]. Иначе говоря, образовательно-ролевая модель выступает в виде идеала, к которому стремится взрослый человек, включенный в непрерывное образование.

В идеале образовательно-ролевая модель информационного сопровождения образования взрослых совпадает с образовательно-ролевой моделью жизни и деятельности взрослого человека. Образовательно-ролевая модель как идеал представляет собой некоторую конструкцию из очень желаемых ценностей. Такая конструкция может быть намечена схематически, поскольку является результатом заострения в воображении черт подлинной реальности. И взрослый человек нередко отдает себе отчет в том, что вероятность осуществления идеала мала, но желательность его настолько велика, что стремление к идеалу (образовательно-ролевой модели), сознательное или бессознательное, происходит постоянно.

Стратегия адаптационно-ролевого резонанса – это реакция обучаемого на сформированное информационное сопровождение образования взрослых, образовательно-ролевую модель обучения. И чем профессиональнее, целеустремленнее, активнее, предметнее информационное сопровождение образования взрослых будет вырисовывать образовательно-ролевую модель, тем эффективнее будет реализовываться стратегия адаптационно-ролевого резонанса.

Под реализацией стратегии адаптационно-ролевого резонанса понимаем и процесс, и результат успешной социально-психологической адаптации, активного приспособления взрослого человека к меняющимся условиям социальной среды, способствующие установлению позитивно-конструктивных отношений между ними за счет пластичности личности.

Задачами информационного сопровождения образования взрослых могут быть:

- помощь взрослому человеку в обретении такого мировоззрения, которое способствовало бы его активному, творческому и конструктивному подходу к формированию для себя образовательно-ролевой модели, ее принятию и освоению, как основы адаптационно-ролевого резонанса, преодоления адаптационного синдрома;

- оптимальное использование социальной и психологической пластичности человека, являющейся основой успешной адаптации к новым изменяющимся условиям, выработке зрелой личностной позиции, установлению более здоровых и гармоничных отношений с социумом.

Логика формирования образовательно-ролевой модели жизни и деятельности взрослого, на наш взгляд, может выражаться в следующем. Сначала информационное сопровождение образования взрослых должно идти по пути развития смысложизненной, мировоззренческой проблематики, которая, по нашему мнению, лучше всего способна пробудить интерес взрослого человека, а интерес, как известно, главное условие освоения учебного материала. От смысложизнен-

ной проблематики информационного сопровождения образования взрослых должен совершаться плавный органичный переход к проблеме самого человека и его роли в современных условиях, в создавшейся ситуации.

Формированию информационного сопровождения образования взрослых образовательно-ролевой модели и успешной реализации стратегии адапционно-ролевого резонанса предшествует выявление основных «проблемных зон» [1, с.20] взрослых людей, включенных в освоение этой модели.

Суть «проблемных зон» заключается в выяснении:

- в какой степени взрослый человек осознает свою будущую социально-профессиональную роль;

- в какой степени сформированы мотивы освоения этой роли;

- видит ли взрослый человек свои ценностные установки и ориентиры в избранной образовательно-ролевой модели;

- сложилось ли у взрослого человека осознанное представление специфики образовательно-ролевой модели по сравнению с прежним профессиональным и социальным положением;

- способен ли взрослый человек полученные знания, умения, навыки реализовать в своей жизнедеятельности;

- существует ли у взрослого человека «зажатость», боязнь проявления творчества и инициативы.

При конструировании образовательно-ролевой модели, как основы адаптации взрослого человека к новым условиям его жизнедеятельности информационное сопровождение образования взрослых должно исходить из:

- потребностей и ценностных ориентаций взрослого человека на данном этапе его жизнедеятельности;

- его способностей, желаний и готовности воспринимать новые реалии без тенденциозных предубеждений;

- понимания норм и ценностей окружающих его людей;

- его психического состояния, обусловленного воздействием на него факторов внешней среды, новых социально-экономических и нравственных отношений.

Итак, можно обозначить следующие *этапы реализации образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых*:

1 этап (диагностика, самодиагностика).

Цель первого этапа – определение степени готовности взрослого человека к «принятию» образовательно-ролевой модели и уровня возможности реализации стратегии адапционно-ролевого резонанса. Этот этап призван решить следующие (ориентировочные) задачи:

- изучение исходного уровня знаний, жизненно-го и профессионального опыта взрослых людей;

- выявление у обучаемых ценностных ориентиров и жизненных установок;

- выяснение осознаваемых самим взрослым человеком, включенным в информационное сопровождение образования взрослых, образовательных потребностей и интересов;

- определение у взрослых людей способностей и стремления найти свою индивидуальность, определить себя, обрести свое новое «Я», адаптироваться к изменяющимся реалиям.

2 этап (целеполагание или созревание идеи модели).

Этот этап актуализации образовательно-ролевой модели и направлен на:

- формирование, на основе данных первого этапа, цели, формы и метода информационного сопровождения образования взрослых;

- осознание обучаемым своих возможностей и подтверждение им правильности выбора цели как реализации обоснованных потребностей;

- переход обучаемого с позиции «хочу – не хочу» на более высокий уровень – «это мне надо для того, чтобы».

3-й этап (проектирование образовательно-ролевой модели).

Задача 3-его этапа – достижение целостного представления о специфике образовательно-ролевой модели. Этап включает следующие моменты:

- формирование содержания обучения и выстраивания логики проектирования образовательно-ролевой модели в соответствии с целями информационного сопровождения образования взрослых;

- учет в проектируемой модели имеющихся у взрослого человека знаний, профессионального и жизненного опыта;

- включение в процесс образовательно-ролевой модели образовательных интересов и потребностей индивида;

- опора в проектировании модели на способности и возможности, стремление к адаптации;

- использование в модели ценностных ориентаций и установок взрослого человека;

- создание фона привлекательности образовательно-ролевой модели;

- формирование образовательно-ролевой модели на основе мотивации личности.

4 этап (реализация информационным сопровождением образования взрослых стратегии адапционно-ролевого резонанса или вхождение в образовательно-ролевую модель).

Главное для этого этапа – преодоление возникших трудностей и барьеров в принятии взрослым человеком образовательно-ролевой модели и в реализации стратегии адапционно-ролевого резонанса. Его содержание:

- при организации информационного сопровождения образования взрослых, ориентированного на формирование образовательно-ролевой модели, отдается предпочтение интерактивным технологиям, построенным на групповом (диалогическом и мультилогическом) исследовании возможностей обучаемых в контексте образовательно-ролевой модели;

- включение в информационное сопровождение образования взрослых поиска решения социально-психологических и профессиональных проблем, типичных для принятой образовательно-ролевой модели;

- проигрывание для взрослых людей разнообразных ролей и статусов в контексте сформированной модели, с правдоподобием и целесообразностью их поведения в той или иной ситуации;

- создание, при решении ситуативных проблем, конфликтных (игровых) моментов, нацеленных на научение взрослых людей управлению конфликтной ситуацией, в контексте образовательно-ролевой модели освоение ими конструктивного поведения в атмосфере конфликтности;

- наряду с групповым решением задач, в контексте проигрываемой модели, необходима максимальная индивидуализация информационного сопровождения образования взрослых, что дает возможность каждому участнику продемонстрировать свои умственные, творческие, профессиональные потенциалы, как факт освоения и принятия образовательно-ролевой модели, как момент реализации адаптивно-ролевого резонанса. Этот аспект информационного сопровождения образования взрослых расширяет у взрослых людей интерес к избранной образовательно-ролевой модели, что позволяет им наилучшим образом и с наименьшими потерями адаптироваться к этой роли в жизни с высокой степенью психологической и мотивационной готовности [9, с.21];

- включение информационного сопровождения образования взрослых по формированию и освоению образовательно-ролевой модели обратной связи, как необходимого фактора корректировки проекта модели в соответствии с интересами, потребностями, ориентирами, установками индивидов.

«Присвоение» индивидуумом образовательно-ролевой модели – факт реализации стратегии адапционно-ролевого резонанса.

Задача информационного сопровождения образования взрослых заключается не только в том, чтобы представить взрослому человеку образовательно-ролевую модель, но и помочь ему ее осмыслить, то есть раскрыть ее ценность, показать значение и смысл, определить, как она включена в социально-культурную, профессиональную деятельность, в каких целях и интересах может быть использована. В информационном сопровождении образования взрослых образовательно-ролевая модель выступает в роли идеи синтеза знания, цели, пути и способа достижения цели, т.е. реализации стратегии адапционно-ролевого резонанса.

Представляется целесообразным выделить следующие *атрибуты, характеризующие специфику образовательно-ролевой модели информационного сопровождения образования взрослых*:

- ее многоаспектная нацеленность, реализуемая в процессе обучения, информационного сопровождения образования взрослых;

- реализация образовательных запросов взрослых людей с учетом их конкретного опыта и си-

стемы значимых ценностей при одновременном стремлении к развитию, самосозиданию взрослого человека, стимуляции к возвышению этих запросов и ценностей в процессе реализации стратегии адапционно-ролевого резонанса;

- утверждение в сознании индивида потребности и необходимости развития духовно-нравственного потенциала, общечеловеческих ценностей;

- вселение уверенности у взрослого человека в способности и возможности его к социальной адаптации; к профессиональной компетенции.

- активизация творческого потенциала самореализации индивида;

- ориентация на сотрудничество с окружающими на правах партнерства.

Побудительными мотивами выбора образовательно-ролевой модели могут быть:

а) осознание диспропорций между реальным уровнем знаний и необходимым для успешной профессиональной деятельности; б) осознание недостатка знаний, необходимых для того, чтобы компетентно разбираться в экономических, политических и других обстоятельствах жизнедеятельности взрослого человека; в) желание быть востребованным; отвечать «вызову» времени; г) стремление самореализоваться, адаптируясь к новым социально-экономическим условиям и т.п. [3, с.85-86].

В реальной жизнедеятельности взрослого человека они тесно переплетены и взаимосвязаны при доминировании того или иного мотива на определенном этапе жизнедеятельности взрослого человека. И чем богаче мотивация выбора образовательно-ролевой модели, тем интенсивнее перестраивается вся система целей и средств в жизнедеятельности человека, тем эффективнее идет процесс адаптации, профессионализации.

Выбор образовательно-ролевой модели во многом зависит от:

а) информированности взрослого человека о существенных сторонах образовательно-ролевой модели;

б) сформированности интересов, потребностей, склонностей;

в) возможности возникновения новых потребностей и интересов;

г) появления новых взаимоотношений с окружающими людьми;

д) отношения к информационному сопровождению образования взрослых, формирующему образовательно-ролевую модель;

е) личных планов профессиональной и социальной адаптации.

Освоение образовательно-ролевой модели и осуществление стратегии адапционно-ролевого резонанса есть нечто иное как самонастройка и самоперестройка, требующие психологической готовности взрослого человека. Сама же психологическая готовность находится в органической связи и взаимозависимости с глубиной и масштабом самих объективных процессов социально-экономического переустройства.

Литература

1. Беляева Л.А. Андрагогика как наука: проблемы и перспективы развития. Сб. науч. ст. / Урал. гос. п. ед. ун-т; под науч. ред. А.А. Симоновой, С.Л. Фоменко: общ. ред. М.А. Воробьева.- Екатеринбург, 2016.-с.19-23.
2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология.-СПб: Политехника, 2002.-с.20-21.
3. Вершловский С.Г. Социализация взрослых. Учеб. пособие/ [Л.А. Башарина, Л.В. Бродянская и др.; УПМ].-СПб.: Спецлит, 2002.-270С.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Междисциплинарный контекст философии образования//Завучю-2001.-№5.-с.72-103.
5. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека//Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии.-М., 1997.-127С.
6. Маслоу М. Психология бытия: Пер. с англ.-М.: Рефл-бук, 1997.-307С.
7. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности.-Ростов-на-Дону, 1996.-207С.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности/отв. ред. А.Д. Глоточкин; А.Н. СССР, ин-т психологии.-М.: Наука, 1986.-254С.
9. Сагитова Н.С. Позиции андрагога в технологизации образования взрослых//Вестник Казанского технологического университета, 2010.-с.18-21.
10. Сухобская Г.С. Понятие «Зрелость социально-технологического развития человека» в контексте андрагогики//Новые знания.-2002.-№4.-с.17-20.
11. Фромм Э. Гуманистический психоанализ.- Питер, 2002.-124С.

Stages of realization of educational-role models of information support of adult education

Chekin I.A.

St. Petersburg Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation

In this article the concept of educational-role model and adaptive-role resonance is given. The principles of implementation of the educational role model of information support of adult education in the educational process. The author emphasizes the possibility of constructing value orientations of an adult with the help of information support. He focuses on how information support of education orients an adult in the implementation of the educational model to knowledge and action. The article lists the main tasks of information support of adult education. Based on these tasks, the logic of the formation of the educational role model is traced, the main problem areas are identified, the motivations when choosing an educational role model are determined. The main stages of realization of educational-role model of information support of adult education are considered. The tasks of information support of adult education are defined. Stages of realization of educational role model are developed.

Keywords: information support, adult education, educational-role model, adaptive-role resonance, stages of implementation.

1. Belyaeva L.A. Andragogy as a science: problems and prospects of development. Sb. nauchn. st./ Ural. Gos. ped. un-t; subnaud. red. A.A. Simonova, S.L. Fomenko: general editor. M.A. Vorobyova.-Yekaterinburg, 2016.-p.19-23.
2. Bransky V.P., Pozharsky S.D. Social Synergetics and Acmeology.-SPb: Polytechnic, 2002.-p.20-21.
3. Vershlovsky S.G. Socialization of adults. Training manual / [L.A. Basharina, L.V. Brodyanskaya et al.; UPM] .- SPb.: SpecLit, 2002.-270C.
4. Gusinsky E.N., Turchaninova Yu.I. Interdisciplinary context of the philosophy of education // Zavushchu-2001.-№5.-p.72-103.
5. Leontiev D.A. Self-realization and the essential forces of man // Psychology with a human face: a humanistic perspective in the post-Soviet psychology. -M., 1997.-127C.
6. Maslow M. Psychology of Being: Trans. English -M.: Refl-beech, 1997.-307C.
7. Petrovsky A.V. Personality in psychology: the paradigm of subjectivity. - Rostov-on-Don, 1996.-207C.
8. Platonov K.K. Structure and personality development / ed. A.D. D. Glotochkin; ANN. SSSR, Institute of Psychology.-M.: Science, 1986.-254C.
9. Sagitova N.S. Andragog's positions in the technologization of education for adults // Bulletin of Kazan Technological University, 2010.-p.18-21.
10. Sukhobskaya G.S. The concept of "maturity of social and technological development of man" in the context of andragogy // New knowledge.-2002.-№4.-p.17-20.
11. Fromm E. Humanistic psychoanalysis.-Peter, 2002.-124C.

Новые подходы в преподавании иностранного языка: особенности психологического восприятия слуховых и зрительных методик

Василенко Екатерина Викторовна преподаватель, кафедра французского языка, МГИМО (У) МИД России, vaskat@inbox.ru

Статья посвящена исследованию новых подходов в преподавании иностранного языка в контексте особенностей применения психологического восприятия слуховых и зрительных методик. Автором обозначена актуальность и значимость рассматриваемой темы. Рассмотрена категория восприятия, изучены типологии репрезентативных систем. Проанализирована сущность и содержание аудиовизуального восприятия. Изучена важность аудиовизуальных материалов и технологий как инструментов стимулирования восприятия слуховых и зрительных методик. Сделан вывод о том, что применение аудиовизуальных материалов и технологий способствует активизации слухового и зрительного каналов, что в свою очередь облегчает восприятие учащимися информации и экономит время для ее освоения, погружая слушателя в языковое пространство, увеличивая эффективность всего процесса обучения.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, психологическое восприятие, аудиовизуальное восприятие, слуховые методики, зрительные методики, аудиовизуальные технологии.

Актуальность. Изучение иностранных языков становится и неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки специалистов различных сфер, и от качества подготовки во много зависит успешное решение вопросов профессионального самоопределения и будущей карьерной стратегии и траектории. Более того, изучение иностранного языка расширяет кругозор, учит мыслить логически, способствует развитию коммуникативных способностей, позволяет человеку узнавать обычаи и культуру других народов [2, с. 6]. Достижение успеха в названных направлениях в рамках обучения иностранному языку во многом зависит от методологии работы преподавателя, от его умения использовать различные технологии и актуальные подходы в контексте решения конкретных образовательных задач.

Методология преподавания любого иностранного языка на современном этапе продолжает активно развиваться, создаются эффективные системы обучения, с использованием различных подходов и приемов, совершенствуются средства и формы презентации лексико-грамматического материала, обновляются и дополняются различные форматы учебных материалов и пр. В комплексе, существующие на данный момент системы обучения формируют умения и навыки учащихся в устной и письменной речи. Однако, достижение конечной цели обучения иностранному языку, - «овладеть и владеть языком, а не узнать и знать его» [10, с. 7], - зависит от целого спектра факторов, одним из которых является концепт восприятия получаемой информации.

Восприятие как психологическая категория. Восприятие представляет собой одно из фундаментальных понятий психологии в целом, и педагогической психологии в частности. Однако, стоит отметить, что исследовательский базис данной категории зародился в контексте другой науки - философии. Так, еще Аристотель выделил основные каналы получения сенсорной информации или отдельные органы чувств – вкус, зрение, слух, обоняние и тактильные способности. Первая, основанная на научных наблюдениях, теория, получившая название

ассоциативной психологии, начала развиваться только во второй половине XIX в. (И. Мюллер, Э. Мах, Г. Гельмгольц, В. Вундт, Э.Б. Тетченер и пр.). В ее основу лег принцип специфических энергий органов чувств и рецепторная концепция ощущений. Однако, неспособность объяснить какие-либо значимые проблемы восприятия, привели к тому, что в начале XX в. данная теория утратила свое влияние. Противники ассоцианистской трактовки восприятия (К. Коффка, В. Кёллер, В. Вертхаймер) считали процесс восприятия не единичными элементными ощущениями, а «полем» действующих на организм раздражителей, структурой воспринимаемой ситуации в целом. Впоследствии, и это направление, названное гештальтпсихологией, не было принято научным сообществом. В течение десятилетий, теории восприятия разрабатывались Дж. Брунером, Дж. Гибсоном, Дж. Лакоффом, Д.О. Хэббом, У. Нейссером, Ж. Пиаже и пр. Стоит отметить, что наиболее близкой к советской психологии считается именно концепция Ж. Пиаже [4], - он полагал, что в основу восприятия заложены интериоризированные сенсомоторные схемы локомоций и манипуляций с предметами, а развитие восприятия представлял как постепенную организацию деятельности по установлению отношений между отдельными деталями сенсорного поля. Основным различием между отечественной системой и системой Ж. Пиаже заключалось в понимании движущих сил перцептивного развития, т.е. для ученого развитие представлялось как сенсорный адаптивный процесс, а для советской психологии – как активное усвоение общественно-исторического опыта, осуществляющееся в русле практической деятельности субъекта.

В российской психологической науке проблематика восприятия стала предметом исследования таких известных ученых как Б.М. Величковский, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Э.В. Ильенков, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн и пр. В их работах терминология восприятия охватывает самый широкий круг явлений и процессов. Восприятие в целом представлялась учеными как совокупностью феноменов, начиная от простого осознания человеком того, что с ним в конкретный момент времени происходит (спонтанное восприятие), до обобщения сенсорного или чувственного опыта в виде отражения окружающей объективной деятельности в образе мира и его отдельных фрагментов [12, с. 113]. Сама дефиниция имеет отношение как к отдельным сенсорным актам, так и к процессам интеграции и синтеза полученных чувственных данных. Восприятие имеет отношение и к способностям человека выделять в действительности качества, признаки, стороны различных объектов и процессов, и к формированию их целостного образа. С позиции С.С. Степанова, в формировании данного образа чаще всего принимают участие не только анализаторы систем, т.к. каждый предмет является сложным раздражителем, обладающим совокупностью свойств [18]. Таким образом, восприятие – это сложный психофизиологический процесс познания (отражения в психике человека) определенных предметов и яв-

лений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном восприятии на органы чувств в определенный момент времени. Результатом восприятия, таким образом, является создание целостного образа предмета или явления на основании выделения человеком их признаков, качества и сторон. В данном процессе участвуют ряд анализаторов, и, в зависимости от того, какой из них в процессе восприятия является ведущим, различают зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие, - все они коррелируют в соответствии с органами чувств [14].

Восприятие как предмет нейролингвистического программирования: сущность и типология. Исследователи в области нейролингвистического программирования предложили принимать названные анализаторы как базис репрезентативных систем, т.е. способов получения человеком информации извне. Данное направление практической психологии основано на технике манипулирования людьми посредством «подстройки» - копирования их вербального и невербального поведения для снижения критичности к получаемой информации из внешнего мира. С позиции исследователей, конструкцию восприятия формируют следующие репрезентативные системы:

- визуальная система опирается на зрительные образы, т.е. человек воспринимает основной объём информации через зрительный канал. Визуалы не испытывают лексических проблем в той связи, что запоминают слова целиком;

- аудиальная система опирается на слуховой сенсорный канал информации. Данная система подразделяется на два направления восприятия [13]: 1) аудиально-тональную (система восприятия звуков и тональных последовательностей, т.е. звук как физическое явление, в чистом виде) и 2) аудиально-двигательная (система восприятия звука в виде слов и их сочетаний, т.е. восприятие звука осуществляется в логической, смысловой форме). В целом, кинестетики хорошо различают интонации, обладают хорошим музыкальным слухом, воспринимают методические положения (например, правила иностранного языка) на слух;

- кинестетическая система опирается на обонятельно-осязательный канал информации. Очень часто на начальных этапах освоения грамматики иностранного языка, вне зависимости от ступени обучения, преподаватели используют тактильные игры, например, передачу мяча при проверке знаний вокабуляра;

- олфакторная система опирается исключительно на обоняние, и в той связи, что она встречается достаточно редко, знания обладателями данного типа восприятия воспринимаются достаточно сложно;

- густаторная система опирается на вкусовые ощущения. Одна также достаточно редко встречается;

- дискретная система опирается на логическое осмысливание полученной извне информации. Обычно, дискретные систематичны, алгоритмичны,

они стремятся оптимизировать неинтересные или не понимаемые ими процессы (например, сложные лексические конструкции в иностранном языке) с целью упрощения и ускорения их восприятия.

По мнению Дж. Гриндера и Д. Делозье, человек при наличии выбора чаще употребляет слова, соответствующие его репрезентативной системе, например, визуал скажет «ваша позиция очевидна», аудиал – «звучит убедительно», кинестетик – «я чувствую, что вы правы», дискрет – «вы, безусловно, правы» [20]. С нашей точки зрения, в практике преподавания иностранного языка следует учитывать разнообразие репрезентативных систем слушательской аудитории с целью обеспечения максимально эффективного восприятия информации учащимися.

Специфика и содержание аудиовизуального восприятия. По мнению исследователей, в области психологии и педагогической психологии, наиболее часто встречающимися типами восприятия являются именно аудиальный и визуальный, исходя из чего практика стимулирования восприятия слуховых и зрительных методик в преподавании иностранного языка актуальна и обеспечивает высокий результат. В научном контексте был образован синергичный тип восприятия – аудиовизуальный. Под ним понимается рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой целостное восприятие и представление окружающего мира посредством органов зрения и слуха, - в виде синхронно поступающих зрительных и слуховых ощущений и образов [7, с. 79]. Иными словами – это практический синхронный активный процесс, синтез зрительного и слухового восприятия. В данном процессе задействованы механизмы мышления, памяти, речи и опыта человека. На процесс и содержание аудиовизуального восприятия оказывают влияние и эмоции [9, с. 85].

Традиционно, аудиовизуальное восприятие является целенаправленным, преднамеренно осуществляемым процессом, характеризующийся плановостью и систематичностью. Реализация этого процесса связывается с постановкой определенных перцептивных задач. Преднамеренное аудиовизуальное восприятие, таким образом, являет собой познавательную перцептивную деятельность. Важно принимать во внимание, что такой тип восприятия, равно, как и любая человеческая деятельность, имеет конкретную цель, которая достигается под воздействием конкретного стимула, как пишет А.А. Леонтьев, «сильного, стойкого, всеохватывающее чувства, доминирующего над другими побуждениями и приводящего к сосредоточению всех устремлений и сил на предмете страсти» [11, с. 250]. Так, эффективным стимулом к восприятию учебной информации в изучении иностранного языка на проекторе, смарт-доске, мониторе и пр. является движение объектов, анимация, фрагменты фильмов на иностранном языке, графики, схемы, голосовое или музыкальное сопровождение и пр., т.к. именно эти стимулы заставляют реципиента эмоционально переживать увиденное.

Важно принимать во внимание, что аудиовизуальное восприятие является наравне с любой человеческой деятельностью, творческой и репродуктивной. Формирование перцептивного образа при аудиовизуальном восприятии являет собой процесс, который состоит из нескольких последовательных этапов, среди которых воздействие стимула на анализаторы, обнаружение сигнала, вероятностное прогнозирование, выделение информационных признаков, ознакомление с ними, сопоставление аудиовизуального образа с образом, находящимся в памяти, активное изучение предмета, идентификация, опознание [8, с. 23, 241]. Завершающим этапом является формирование дифференцированного, т.е. аудиального и визуального целостного образа предмета или явления, с последующей оценкой полученного образа [11, с. 121].

Эффективность применения слуховых и зрительных методик в образовательном процессе, в частности в процессе обучения иностранному языку доказана еще в 50-х гг. прошлого века: в результате совместных исследований французских и югославских ученых разработанный ими метод был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи на французском языке [5, с. 155]. Акцент непосредственно на аудиовизуальном восприятии в преподавании иностранного языка актуален тем, что с позиции общебиологического подхода, соотношение между площадью коры головного мозга, которая связана со зрительным анализатором, и площадью, связанной со слуховой – 100:1. Соответственно, императивным каналом представления материала должен быть не слуховой (коммуникативные упражнения), а зрительный компонент, задействованный посредством целенаправленного знакомства с визуальным материалом с обязательным проговариванием вслух. Подобная система актуальна для придания большей завершенности изучаемому материалу, овладению фонетической формой слов и активизации речевых зон [19, с. 264].

Аудиовизуальные материалы и технологии как инструмент стимулирования восприятия слуховых и зрительных методик. Использование аудиовизуальных материалов и технологий в процессе преподавания иностранного языка с целью стимулирования восприятия слуховых и зрительных методик, на современном этапе является необходимостью. В большинстве своем, это связано с тем, что в образовательных организациях неязыкового формата на изучение иностранного языка отводится достаточно мало времени, а большую часть программы учащимися проходит изучать самостоятельно. С позиции педагогического процесса, применение слуховых и зрительных методик позволяет расширить доступ к новым знаниям, сформировать системы доступного образования, заменить представления о профессиональных качествах, которыми должен обладать преподаватель иностранных языков [6, с. 106]; с позиции образовательного процесса, - повысить эффективность восприятия информации, в частности в условиях самостоятельного обучения. В целом, «слухо-зрительный синтез» об-

ладает высоким психолого-педагогическим эффектом [15, с. 173] и без актуализации подходов в преподавании иностранного языка с использованием и слуховых, и зрительных методик образовательный процесс не будет иметь требуемого эффекта, соответственно не будут достигнуты ключевые образовательные задачи.

Аудиовизуальные материалы и технологии выступают императивом в симулировании аудиовизуального восприятия. В основу их реализации заложено использование в процессе обучения различных информационно-коммуникационных технологий, предназначенных для создания иноязычной среды и стимулирования речевой деятельности учащихся, и рассчитанных как на зрительное, так и на слухозрительное восприятие информации [1]. Традиционно, выделяются два типа аудиовизуальных средств: фонограммы, - все виды фоно-упражнений, фонозаписи текстов, рассказов, фоно-тексты, аудиолекции и аудио-уроки, и видеопродукции, - видеолекции, видеофрагменты, видеофильмы, видеоуроки, тематические слайды [17, с. 325].

Стоит принимать во внимание, что перед началом использования аудиовизуальных материалов и технологий, и применения слуховых и зрительных методик, в целом, преподаватель должен учесть весь характер трудностей, с которыми могут столкнуться учащиеся в процессе восприятия информации, например, в понимании элементов информации в видео- и (или) аудио-ряде, восприятие отдельных языковых явлений и т.п. Также, в условиях работы с аудиовизуальными материалами и технологиями, целесообразно имплементировать в программу различного рода упражнения, направленные на развитие аудиовизуального восприятия в целом [7, с. 82]:

1. Языковые – для развития языковых навыков и речевых умений, снятия языковых трудностей. Такие упражнения нацелены на развитие перцептивной базы аудиовизуального восприятия, а также на оптимизацию деятельности механизмов психики – тренировку различных видов внимания, памяти, вероятностного прогнозирования, узнавания, сопоставления, реконструирования речевых и языковых единиц, которые фокусируются рецепторами слуха и зрения.

2. Речевые – для развития умения восприятия, осмысления, осознания, извлечения и интерпретации информации, заложенной в аудио- и (или) видеотексте. Речевые упражнения должны содержать знания, направленные на развитие умений поиска данных (например, формата «правда-неправда»), понимания основной информации, определение темы аудиовизуального текста, а также его детализацию, критическое понимание просмотренного материала или его фрагмента для последующей его творческой переработки.

3. Задания, контролируемые качеством развития умений аудиовизуальной рецепции направлены на проверку качества приобретаемых умений и умений воспринимать слуховые и зрительные методики, с их помощью можно диагностировать, корректировать, оценивать и управлять деятель-

ностью учащихся в аудиовизуальной рецепции. Традиционно, к таким упражнениям относят ответы на вопросы, резюмирование, выделение смысловых частей, выбор заголовка и т.п.

Заключение. Современный процесс обучения иностранным языкам обладает коммуникативной направленностью, и именно по этой причине учет особенностей восприятия слуховых и зрительных методик имеет высокую значимость. В числе задач обучения следует называть демонстрацию реального процесса коммуникации на иностранном языке, а также возможность образовательной среды приблизиться к реальным условиям функционирования изучаемого языка и культуры. Аудиовизуальные материалы и технологии позволяют проводить процесс обучения иностранному общению, в первую очередь, учитывая репрезентативные системы слушательской аудитории, а также различные социолингвистические факторы, представленные посредством аудиовизуальной информации и во многом определяющей весь характер речевых высказываний коммуникантов, в т.ч. их характера взаимоотношений, социального статуса, пространственно-временных условий общения и т.п. [9, с. 361]. В целом, применение аудиовизуальных материалов и технологий способствует активизации слухового и зрительного каналов, что в свою очередь облегчает восприятие учащимися информации и экономит время для ее освоения, погружая слушателя в языковое пространство, увеличивая эффективность всего процесса обучения.

Литература

1. Богданова Ю.З. Аудиовизуальные технологии в процессе обучения иностранным языкам // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №2. - URL: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/en/gn17-12/4035-a>
2. Богданова Ю.З. Аутентичные Интернет-ресурсы в профессиональном обучении студентов-ихтиологов // Сб.: Приоритетные направления науки и технологии XXI века. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2017. - С. 3-6.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб: ПраймЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
4. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. М.: Изд-во Моск. унта, 1973. - С. 19-39
5. Гез, Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков/Н. И. Гез, Г. М. Фролова. – Москва: Академия, 2008. – 254 с.
6. Гордеева Н.Г., Зейнутдинова Э.Ш. Особенности использование аудиовизуальных средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2017. № 1 (93). С. 106-111.
7. Даминава С.О. Психологодидактические основы аудиовизуального восприятия информации на иностранном (английском) языке // Известия

высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2013. – Т. 4. № 1. – С. 78-84.

8. Жинкин Н.И. Психоллингвистика: Избранные труды. / составление и предисловие К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.

9. Короткая М.В. Использование информационных технологий в обучении ИТ-студентов английскому языку // инновационные технологии в науке и образовании: материалы IV Международной науч.-практ. Конференции. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». – 2015. – № 4. – С. 360-362.

10. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1976. - 136 с.

11. Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М. Наука, 1969. – 308 с.

12. Мосунова Л.А. К определению смыслового восприятия художественного произведения // Вестник ВятГУ. - 2007. - №16. - С. 112-118.

13. Мухортова Д. Д. Типы восприятия и школа // Молодой ученый. – 2016. – №17. – С. 300-301

14. Немов Р.С. Общая психология: Краткий курс. СПб.: Питер, 2007. - 304 с.

15. Писаренко В.И. Видео в обучении иностранным языкам // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 12. – С. 172-180.

16. Психология: Учебник для педагогических вузов/ Под ред.Б.А. Сосновского. М.: Юрайт-Издат, 2005. - 660 с.

17. Скудалова Ю.И. Аудиовизуальные средства обучения иностранным языкам в ВУЗе // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Факультет коммуникативных технологий Нижегородского государственного технологического университета им. Р.Е. Алексеева. – 2013. – С. 324-326.

18. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Эксмо, 2005. - 672 с.

19. Труфанова М.В. Развитие лингвистической компетенции учащихся с использованием информационных технологий (на материале немецкого языка) // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – №7. – С. 263-268.

20. Grinder, J., DeLozier J. Turtles All the Way Down: Prerequisites to Personal Genius. - Scoots Valley, CA: Grinder & Associates. 1987. – 414 p.

21. Бурская Е.А. Фоносемантический аспект терминологической лексики в преподавании русского языка как иностранного // В сборнике: Экология языка Сборник статей X Международной научной конференции. Под редакцией Е. Н. Сердобинцевой. 2017. С. 246-251.

22. Жарова А.В. Предметно-логическая классификация банковских терминов России и Великобритании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2014. № 6. С. 92-98.

Vasilenko E.V.

MGIMO (University)

Article is devoted to a research of new approaches in teaching a foreign language in the context of features of application of psychological perception of acoustical and visual techniques. The author has designated relevance and the importance of the considered subject. The category of perception is considered, are studied typology of representative systems. The essence and content of audiovisual perception is analyzed. Importance of audiovisual materials and technologies as instruments of stimulation of perception of acoustical and visual techniques is studied. The conclusion is drawn that use of audiovisual materials and technologies promotes activation of acoustical and visual channels that in turn facilitates perception by pupils of information and saves time for her development, immersing the listener in language space, increasing efficiency of all process of training.

Keywords: teaching a foreign language, psychological perception, audiovisual perception, acoustical techniques, visual techniques, audiovisual technologies.

1. Bogdanova Yu.Z. Audiovisual technologies in the process of learning foreign languages // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2017. №2. - ULR: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/en/--qn17-12/4035-a>
2. Bogdanova Yu.Z. Authentic Internet resources in the professional training of ichthvology students // Coll.: Priority areas of science and technology of the XXI century. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. - 2017. - pp. 3-6.
3. Large psychological dictionary / Comp. and total ed. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. St. Petersburg: Prime Evroznak, 2007. - 672 p.
4. Velichkovsky B.M., Zinchenko V.P., Luria A.R. Psychology of perception. M.: Publishing House of Moscow. University, 1973. - p. 19-39
5. Gez, N. I. The history of foreign methods of teaching foreign languages / N. I. Gez, G. M. Frolov. - Moscow: Academy, 2008. - 254 p.
6. Gordeeva N.G., Zevnutdinova E.Sh. Features the use of audiovisual teaching aids in the process of training future teachers of a foreign language // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. AND I. Yakovlev. - 2017. - № 1 (93). - p. 106-111
7. Daminova S.O. Psychological and didactic foundations of audiovisual perception of information in a foreign (English) language // News of higher educational institutions. Series: Humanities. 2013. - Vol. 4. No. 1. - P. 78-84.
8. Zhinkin N.I. Psycholinguistics: Selected Works. / compilation and preface of KF Sedov. M.: Labyrinth. 2009. - 288 p.
9. Short M.V. The use of information technology in teaching IT students to the English language // innovative technologies in science and education: materials of the IV International Scientific and Practical. Conference. - Cheboksary: CNS "Interactive plus." - 2015. - № 4. - p. 360-362.
10. Kostomarov V. G. Methodological guide for teachers of Russian language to foreigners / V. G. Kostomarov, O. D. Mitrofanova. - M.: Russian language, 1976. - 136 p.
11. Leontiev A.A. Psycholinguistic units and the result of a speech statement. M. Science, 1969. - 308 p.
12. Mosunova L.A. To the definition of the semantic perception of a work of art // Vestnik VvatGU. - 2007. - №16. - p. 112-118.
13. Mukhortova D. D. Types of perception and school // Young scientist. - 2016. - №17. - p. 300-301
14. Nemov R.S. General psychology: Short course. SPb.: Peter, 2007. - 304 p.
15. Pisarenko V.I. Video in teaching foreign languages // Advances in modern science and education. - 2016. - V. 1. - № 12. - P. 172-180.
16. Psychology: A textbook for pedagogical universities / Under the editorship of BA Sosnowski. M.: Yurait-Izdat, 2005. - 660 p.
17. Skudalova Yu.I. Audiovisual means of teaching foreign languages in the university // Actual problems of social communication: materials of the IV All-Russian Scientific Practical Conference. Faculty of Communication Technologies of the Nizhny Novgorod State Technological University. R.E. Alekseeva. - 2013. - p. 324-326.
18. Stepanov S.S. Popular psychological encyclopedia. - 2nd ed., Corr. and add. - M.: Eksmo, 2005. - 672 p.
19. M.T. Trufanova The development of linguistic competence of students using information technology (on the material of the German language) // Socio-economic phenomena and processes. - 2011. - №7. - p. 263-268.
20. Grinder, J., DeLozier J. Turtles All the Way Down: Prerequisites to Personal Genius. - Scoots Valley, CA: Grinder & Associates. 1987. - 414 p.
21. Burskaya EA Phonosemantic aspect of terminological vocabulary in teaching Russian as a foreign language // In the collection: Ecology of the language Collection of articles of the X International Scientific Conference. Edited by E. N. Serdobintseva. 2017.S. 246-251.
22. Zharova A.V. The subject-logical classification of banking terms in Russia and the UK // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2014. No. 6. S. 92-98.

New approaches in teaching the foreign language: features of psychological perception of acoustical and visual techniques

Особенности построения курсов и восприятия информации при изучении русского языка как иностранного в рамках дистанционного обучения

Демидова Наталия Олеговна

преподаватель, кафедра русского языка, Институт русского языка и культуры им. М.В. Ломоносова,
Demidova.writeme@gmail.com

В данной статье рассмотрены особенности функционирования дистанционных курсов и влияние их структуры на способы восприятия информации учащимися. Также проведён анализ контингента слушателей дистанционных курсов и выявлены ключевые моменты, влияющие на методы отбора и организации учебных материалов в рамках дистанционного обучения и массовых онлайн-курсов, организованных учебными заведениями разного типа.

Ключевые слова: дистанционное образование, русский как иностранный, массовые онлайн-курсы

В течение двух последних десятилетий мы наблюдаем растущую глобализацию, что способствует росту и расширению экономических, политических и культурных связей между разными государствами. Это приводит к изменению текущего положения дел на рынке труда. Иностранцы работники различных отраслей изучают русский язык с целью профессиональной реализации в родной стране или в других странах с большим процентом русскоговорящего населения.

Подобная тенденция не может не сказываться на общей картине взаимодействия государств. Профессиональная деятельность на территории определённой страны подразумевает знание языка и культуры этой страны иностранцем, что, в свою очередь, ведёт к необходимости создания обучающих технологий, отвечающих всем современным требованиям и нуждам учащихся разных возрастных категорий и социального статуса.

Обучающие технологии должны быть доступны и легки в использовании. Процесс объединения информационного пространства – важная задача для методистов и технических разработчиков. Именно поэтому разные формы дистанционного образования, такие как массовые онлайн и офлайн-курсы становятся всё более распространены при изучении иностранного языка.

В России процессы стандартизации и информатизации образования идут быстрыми темпами, ищутся новые пути достижения результативности, происходит финансирование образовательных программ как со стороны государства, так и со стороны частных инициатив – появляются новые, профессионально ориентированные информационные площадки для обучения.

Глобальное образовательное пространство способствует росту спроса на специалистов, владеющих различными методиками преподавания иностранных языков. Статус преподавателя русского языка как иностранного изменился, что привело и к изменению взглядов на прежние способы преподавания и роль педагога в учебном процессе.

Интернет всё шире раскидывает свои «сети», предоставляя пользователям новые и новые возможности для получения языкового образования, в

том числе, в дистанционной форме. В связи с этим изучение языка становится более востребованным, и не только студентами высших учебных заведений, но и специалистами из разных сфер.

Дистанционное обучение на сегодняшний день является одной из перспективнейших областей развития института образования. С мгновенным доступом к информации из разных точек земного шара люди получили возможность, не меняя своей дислокации, получать необходимые знания в режиме реального времени.

С одной стороны, такая система формирует комфортные условия для изучения языка и других гуманитарных дисциплин, с другой – сталкивает с внушительным массивом информации, зачастую черпаемой из непроверенных источников. Именно для отбора качественной информации и создания грамотной образовательной структуры нужны методисты и разработчики высочайшего уровня.

Ранее утверждение, что коммуникативная цель обучения достигается только путём прямого контакта преподавателя с учащимся на очных занятиях, считалось аксиомой. С течением времени такие взгляды претерпели изменения – рамки учебного процесса расширились, и в лингводидактике остро встал вопрос о методах дистанционного обучения [1].

Различные цели учащихся подразумевают вариативность предоставляемых моделей дистанционного обучения. Многие хотят изучать иностранный язык дистанционно, без отрыва от привычного окружения, семьи, работы или основного места учёбы. Это равно относится и к русскому языку. В связи с чем наблюдается повышение интереса к современным дистанционным российским образовательным программам, позволяющим учащимся быть полноценно включёнными в образовательный процесс без изменения привычного образа жизни. Также дистанционное образование позволяет сократить расходы на переезд и проживание в стране изучаемого языка.

Несомненно, на рынке образовательных услуг появляется всё больше программ и курсов, ориентированных на разные категории учащихся, но существует ещё множество неохваченных направлений и лакун в дистанционном образовании, которые необходимо заполнить качественным образовательным продуктом.

Под дистанционным (дистантным) образованием понимается образовательный процесс, протекающий на расстоянии и завершающийся выдачей сертификата о получении соответствующей квалификации. Дистанционное обучение – это самостоятельная система со своими целями, задачами, наполнением, средствами обучения и организационными формами, реализуемая на базе виртуальной среды обучения по различным моделям. Такие системы могут встраиваться как в очное, так и в дистанционное (дистантное) образование, в качестве самостоятельной структуры. Из-за фактора отсутствия постоянного контроля преподавателя в режиме реального времени особенно важно добиться отлаженности в работе подобной системы.

В современной мультимедийной реальности информация поступает к человеку по многим каналам, одним из которых является массовые онлайн-курсы (МООК). Доверие к данному каналу информации должно быть особенно высоко, так как через него к учащемуся будет поступать основная или дополнительная учебная информация, на основе которой будет формироваться языковая картина мира.

МООКи преимущественно используют визуальную информацию: видео, тексты, фотографии и иллюстрации, и лишь изредка – аудио-материалы, что, позволяет добиться наращивания большего количества ярких ассоциативных образов в сознании учащегося. [2]

Качество учебного материала, его репрезентативность, как опосредованно, так и непосредственно влияет на качество усвоения информации, а также формирует в сознании учащегося образ учебного заведения, организовавшего курс, поэтому структура в массовых онлайн-курсах должен быть хорошо подготовлена и крайне продумана. В структуре курса не должно быть ничего лишнего, отвлекающего слушателя от усвоения главной информации: названия курса и модулей должны быть лаконичными и дающими чёткое представление о содержимом каждой части. Графика и шрифты должны составлять стилевое единство – всё это помогает качественной перцепции.

Ещё один важный принцип при организации учебного материала в рамках дистанционного обучения – дробность. Как правило, учащиеся проходят дистанционные курсы в свободное от работы или от основной учёбы время, поэтому, для лучшего усвоения, информация должна быть строго дозирована. Содержание модуля должно быть разбито на логические блоки. Каждый из них, в целях удержания внимания слушателя, не должен превышать десяти-пятнадцати минут, а слайды презентации должны быть пронумерованы – это помогает слушателю рассчитать свои силы и лучше сконцентрироваться на поступающей информации.

Ещё одна особенность дистанционных образовательных курсов – цикличность. В учебном материале, размещённом онлайн для широкого доступа, заметен мельчайший недочёт, так как учащийся может неограниченное количество раз возвращаться к учебному материалу, в отличие от традиционных занятий, где информация воспринимается единожды в режиме реального времени. Кроме того, учащийся обычно воспринимает онлайн-курс, как дополнительный учебный продукт, при этом ожидая увидеть соответствие высокому уровню современных технологий.

Для создания наиболее благоприятного образа образовательного продукта стоит соблюдать некоторые правила. Например, голос диктора на аудио-записях должен быть поставленным и обладать приятным тембром, сама запись должна быть чёткой и не затянутой - до трёх минут. Учебные игровые видео, при их наличии, должны быть исполнены профессиональными актёрами и обла-

дать чётко прослеживаемым сюжетом. Лектор на видео-записи должен приятно выглядеть, уметь вести себя перед камерой и излагать учебный материал последовательно и размеренно.

Стилевое единство учебного материала позволяет слушателю воспринимать учебный продукт целостно и плавно переходить от одного урока к другому, даже при большой дробности материала.

Одним из ключевых элементов дистанционного курса, в частности, массового онлайн-курса, является контрольный блок. Он особенно важен для дистантного обучения, так как выполняет роль своеобразного ревизора при проверке усвоенной информации.

Вопросы, предлагаемые в контрольных заданиях, должны чётко соответствовать учебному материалу курса- при ответе на контрольные вопросы слушатель не должен искать дополнительную информацию в сторонних источниках. Инструкции к выполнению заданий должны быть чёткими и иметь призыв к действию - это дисциплинирует слушателя и помогает ему придерживаться структуры.

Что касается обучения иностранному языку, контрольная часть курса, особенно на начальном этапе изучения языка, должна быть дробной - после каждой небольшой части введённого учебного материала должен присутствовать контроль, для выполнения которого учащемуся нужно потратить от пяти до пятнадцати минут. Такая дробность позволяет использовать самоконтроль учащегося и уйти от прямого, личного контроля преподавателя.

Несмотря на все особенности дистанционного курса, он, тем не менее, должен повторять основные структурные элементы очного курса по изучению иностранного языка. Другими словами, слушатель должен быть вовлечён во все виды речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование. Соотношение между этими видами речевой деятельности в рамках курса может быть разным - большая часть обычно посвящена письму и аудированию, тогда как говорению отводится меньше всего времени. Данная особенность связана, в первую очередь, со сложностью контроля такого речевого вида деятельности, как говорение. При этом, говорение, несомненно, способствует быстрейшему прогрессу при изучении иностранного языка. Для того, чтобы полнее представить данный вид речевой деятельности в дистанционном курсе, следует уменьшить количество участников или разбить их на более мелкие когорты.

В любом онлайн-курсе должны быть использованы примеры, связывающие виртуальные знания с реальными, с помощью такой связи информация уходит из краткосрочной памяти в долгосрочную. Особенно это важно при изучении иностранного языка в специальных целях. Если специалисты, планирующие в ближайшем будущем использовать иностранный язык в качестве рабочего инструмента, будут получать в рамках курса много побочной информации, мало применимой в реальной жизни, они, во-первых, не достигнут боль-

шого прогресса в изучаемом языке, а во-вторых, сформируют к самому курсу негативное отношение, что так или иначе скажется и на образе изучаемого языка.

Также при анализе способов восприятия информации стоит упомянуть о таком понятии, как «клиповое мышление» или «клиповое сознание», которое означает фрагментарное восприятие информации, слабую связь между разными её частями. [3] Такой тип мышления, вместе с появлением термина, сформировался в середине 1990-х годов, в результате свободного доступа человека к большому массиву информации. Исходя из этого, большинство дистанционных курсов структурирует учебную информацию в соответствии с представлением о том, что современный слушатель лучше воспримет материал, разбитый на микро-темы.

Массовые онлайн-курсы позволяют использовать не только разные типы учебного материала в рамках одного урока-модуля, но и использовать дополнительные интерактивные материалы, такие, как форум к каждому уроку-модулю, где можно объединиться в сообщества по интересам. Это помогает решению возникших в процессе обучения трудностей, а также лучшему усвоению учебного материала за счёт увеличения вовлечённости слушателей в процесс обучения, нахождения единомышленников и обмена идеями. [4] Форумы, где может происходить неформальное общение, особенно важны для тех, кто изучает иностранный язык в специальных целях, так как после такого общения нередко возникают новые профессиональные проекты и объединения.

Ещё одним важным понятием для исследования типов и способов восприятия информации является термин *Life long learning* (Обучение на протяжении всей жизни или Непрерывное обучение), который подразумевает, что человек может получить образование в любом возрасте. Это связано с растущими требованиями к набору компетенций и с открытостью доступа к большому массиву информации. Данная концепция непрерывного обучения также повлияла на способы и качество воспринимаемой информации. [5] Внимание среднестатистического слушателя дистанционных курсов необходимо постоянно удерживать, поэтому учебный материал должен соответствовать уровню слушателя, прошедшего перед курсом отборочное тестирование и создавать ощущение доступности знаний.

В заключение хочу добавить, что дистанционная модель обучения, при наличии всех своих плюсов и минусов, является перспективной и активно развивающейся в наши дни.

Дистанционное обучение заняло одно из ведущих мест в системе современного образования и продолжает занимать всё новые ниши. Компьютерные технологии в двадцать первом веке ускоряют процесс интеграции форм дистанционного обучения в общий образовательный процесс. Действующий инструментарий постоянно расширяется, подходы к созданию учебной структуры постоянно эволюционируют, меняются, что требует

сплочения профессионалов перед лицом новых образовательных задач.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Н.И. Гез Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: АCADEMIA, 2006 г.

2. *Steven Stack Dr* Learning Outcomes in an online vs traditional course. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning

3. Черниговская Т.В. Мозг и язык: врождённые модули или обучающаяся сеть?// Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы / под редакцией ак. А. И. Григорьева. М.: Наука, 2010

4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Часть 3, глава 5. 8-е изд. М.: Академия, 2013

5. С.Р. Филонович Life-long learning: последствия для высшей школы / М.: журнал Образовательная политика, 2009

6. Бурская Е.А. Фоносемантический аспект терминологической лексики в преподавании русского языка как иностранного // В сборнике: Экология языка Сборник статей X Международной научной конференции. Под редакцией Е. Н. Сердобинцевой. 2017. С. 246-251.

Features of construction of courses and perception of information in the study of Russian as a foreign language in the framework of distance learning Demidova N.O.

Institute of Russian language and culture named after M. V. Lomonosov

This article discusses the features of the functioning of distance learning courses and the impact of their structure on the ways of perception of information by students. Also you can find the analysis of the contingent of students of distance learning courses and identified the key points affecting the methods of selection and organization of educational materials in the framework of distance learning and mass online courses organized by educational institutions of different types.

Keywords: distance learning, Russian as a foreign language, online course

Referenses

1. Galskov N.D., N.I. Gez Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and methods. M.: АCADEMIA, 2006
2. Steven Stack Dr. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning
3. Chernigovskaya T.V. Brain and Language: Congenital Modules or Learning Network? // Brain. Fundamental and applied problems / ed. A. I. Grigoriev. M.: Science, 2010
4. Luria A.R. Fundamentals of neuropsychology. Part 3, Chapter 5. 8th ed. M.: Academy, 2013
5. S.P. Filonovich Life-long learning: implications for higher education / M.: Journal Educational Policy, 2009
6. Burskaya EA Phonosemantic aspect of terminological vocabulary in teaching Russian as a foreign language // In the collection: Ecology of the language Collection of articles of the X International Scientific Conference. Edited by E. N. Serdobintseva. 2017.S. 246-251.

Особенности перевода текстов по международной безопасности

Полатовская Ольга Сергеевна

кандидат филологических наук, преподаватель, Сургутский государственный университет, ospolatovskaya@mail.ru

Основная цель статьи – характеристика текстов по международной безопасности с позиции переводческих трудностей и путей их преодоления. Тексты по международной безопасности представляют собой широкую группу, включающую тексты о ядерном нераспространении, о контроле над вооружениями, тексты по борьбе с распространением биологического и химического оружия, по вопросам противодействия терроризму. Тексты, подвергшиеся анализу, представляют собой резолюции, конвенции, декларации, доклады, заявления и другие нормативные акты, реализуемые государствами на площадке международных организаций, совещаний, симпозиумов и т.п. Структурные и лингвистические особенности аутентичных английских текстов по международной безопасности определяют закономерности их перевода на русский язык, включающие стремление к сохранению четкой структуры при переводе, точной передаче содержания документов, четкому соответствию официальных названий, имен собственных и географических названий, клишированных фраз и устойчивых выражений, использовании дословного перевода формулировки текста с целью исключения возможности разночтений или неправильной интерпретации перевода текста, стремление к созданию штампов, которые быстро становятся традиционными и регулярно употребляются при переводе подобного рода текстов. В статье также рассматриваются особенности передачи синтаксических аспектов исследуемых текстов на русский язык с описанием ряда проблемных моментов.

Ключевые слова: тексты по международной безопасности, атрибутивная группа, перевод имен собственных, перевод заимствований, перевод клише

Актуальность данного исследования обусловлена современной напряженной геополитической обстановкой, в частности, военными конфликтами, террористическими актами, что требует повышенного внимания к проблемам международной безопасности, а, соответственно, и к эффективности перевода документов в этой области. Целью данной статьи является рассмотрение характерных признаков текстов по международной безопасности и их переводческих особенностей.

Существует большое число определений понятия «международная безопасность», они различаются по объему и содержанию, но по сути сводятся к тому, что **международная безопасность** это [5, с. 28]:

- состояние международных отношений, исключающее создание угрозы безопасности государств, народов, мирового сообщества или нарушение мира.

- система международных отношений, система мер и механизмов, система договорённостей, защищающих её участников от дестабилизации, конфронтации, вооруженных конфликтов и войн, а также новых угроз и вызовов.

Основными составляющими понятия «международная безопасность» в исторической традиции считались, прежде всего, вопросы военно-политической и экономической безопасности государства или союза государств. Они и сейчас остаются важнейшими, но расширилось понимание того, что входит в сферу интересов и ответственности участников системы международных отношений. В настоящее время в эту сферу входят военная безопасность, политическая безопасность, социально-экономическая безопасность, международно-правовая безопасность.

Классификация текстов по международной безопасности, предложенная Кулагиным В.М., связана с основными угрозами в контексте международной безопасности. В.М. Кулагиным выделяются [7, с. 14]:

- тексты о нераспространении (ограничении распространения) ядерного оружия;
- тексты о нераспространении химического и бактериологического оружия;
- тексты по борьбе с организованным терроризмом.

Еще одна классификация текстов по международной безопасности была предложена исследователями МГИМО (Московский государственный институт международных отношений) Осетровой Е.Е., Сухановой И.Д., Давлетшиной Д.К.[8]. Данная классификация включает следующие типы текстов:

- тексты о ядерном нераспространении;
- тексты о контроле над вооружениями;
- тексты по борьбе с распространением биологического и химического оружия;
- тексты по вопросам противодействия терроризму.

Данные тексты представляют собой резолюции, конвенции, декларации, доклады, заявления и другие нормативные документы и акты, реализуемые государствами на площадке международных организаций, совещаний, симпозиумов и т.п.

Тексты по международной безопасности и особенности их перевода

Для лексики текстов по безопасности характерно использование международной дипломатической и правовой терминологии, а также заимствований из латинского и французского языков (*alliance, consul, armée, convention, délicat, attache, déficit*).

В изучаемых документах часто можно встретить слова со стилистической пометой «книжное», «высокое», которые придают документам более торжественное звучание, подчеркивая их значимость и важность. Например: *Your Majesties, Leaders and dignitaries, I have the honour to inform you, our distinguished guests*.

Для языка дипломатических текстов, особенно для устной речи, характерны метонимические замены. Применяемые лексемы зачастую обозначают все государство, правительство страны, например: *Kremlin* – для обозначения российской администрации, *Capitol Hill* – для обозначения Конгресса США, *Washington* – федеральное правительство Соединенных Штатов, *Whitehall* – правительство Великобритании.

Одной из особенностей официально-делового стиля текстов по безопасности является употребление отглагольных существительных – *reduction, development, improvement, production, abandonment, elimination, disagreement, disarmament*.

Для анализируемых документов по международной безопасности характерна логичность построения, четкая последовательность изложения, ограничение мыслей друг от друга. Часто используются буквенные изображения пунктов или разделов – а), b), c), d) и т.д. В переводе буквы английского алфавита часто сохраняются, благодаря чему сохраняется точность и что облегчает ссылки на документы.

Большие по размеру документы делятся на *разделы (sections), подразделы (subsections), главы (chapters), статьи (articles), пункты, параграфы (clauses, items, points, counts, paragraphs), подпункты (subparagraphs)*. Термины «*clause, count, item, point, paragraph*» [8], часто не имеют четкой

дифференциации значений. К примеру, термин «*clause*» можно перевести и как «*пункт*», и как «*параграф*», и как «*статья*» в документе, термин «*item*» также может быть передан на русский язык как «*пункт*», «*параграф*» или «*статья*». В таких ситуациях невозможно сохранять оригинальный вариант, как с нумерацией, описанной выше, потому как английские наименования деления документа на части будут «выбиваться» из общей канвы перевода и станут смотреться нелогично. Поэтому в таких ситуациях переводчики стремятся к тому, чтобы одному английскому термину регулярно соответствовал один и тот же русский вариант.

Одной из основных особенностей преамбулы (вводной части официально-делового документа) является стремление к изложению основного содержания документа в максимально сжатой форме, что ведет к наличию разнообразных положений в одном предложении. А это, в свою очередь, приводит к номинативности предложений, а также вызывает появление внутри одного предложения различных оборотов (в частности, инфинитивных и причастных). При передаче на русский язык нередко прибегают к дословному переводу:

The UN treaty on transnational corporations and human rights – Договор ООН о транснациональных корпорациях и правах человека.

Treaty on Prevention of the Placement of Weapons in Outer Space – Договор о предотвращении размещения вооружений в открытом космосе.

Believing that proliferation of nuclear weapons would seriously enhance danger of a nuclear war, ... [20] – Полагая, что распространение ядерного оружия серьезно увеличит опасность ядерной войны, ...

Non-proliferation of weapons of mass destruction – Нераспространение оружия массового поражения [18].

Implementation of the Convention on Prohibition of Development, Production, Stockpiling and Use of Chemical Weapons and on Their Destruction – Ввод в действие конвенции по запрету развития, производства, хранения и использования химического оружия и методов их уничтожения [16].

При переводе текстов по международной безопасности необходимо следить за сохранением соответствия официальных названий, принятых в русском и английском языках.

Например:

the General Assembly – Генеральная Ассамблея;

Great Britain – Великобритания;

UNO – ООН;

OSCE – ОБСЕ

Regional Bureau for Arab States (RBAS) – региональное бюро для арабских государств;

UNFPA – Фонд ООН в области народонаселения [12].

Для текстов по безопасности характерно использование большого числа имен собственных и географических названий. Для передачи имен собственных в переводе прибегают к транскрип-

ции или транслитерации. Транскрипция представляет собой передачу звукового состава слова, а транслитерация – передачу буквенного (графического) состава лексической единицы.

Некоторые географические названия калькируются, т.е. переводятся по частям с их последующим сложением в единое целое: *the Pacific Ocean – Тихий океан, the Gulf of Mexico – Мексиканский залив*.

Значительно часто в международных текстах употребляются клишированные, устойчивые фразы, для которых переводчики также подбирают соответствующие клишированные выражения:

parties involved – вовлеченные стороны;
in due form – в надлежащей форме;
in order to meet the expectations – с целью соответствия ожиданиям [12];
pursuant to rule – в соответствии с правилом [18].

Для текстов по ограничению распространению ядерного оружия характерно употребление технической, военной терминологии:

a torpedo – торпеда;
ammunition supply point – пункт снабжения боеприпасами;
aircraft defense – противовоздушная оборона;
belligerents – воюющие стороны;
air force air base – авиационная база ВВС;
advanced air-to-air missile – перспективная работа класса «воздух-воздух».

В целом, тексты по безопасности характеризуются обилием терминологии не только по военной, дипломатической и подобной тематике. При этом один и тот же термин может употребляться для обозначения различных явлений, например: *протоколом (a protocol)* в английском языке могут называть приложение к конвенции или договору или же процедуру определенных официальных действий (речь идет о дипломатическом протоколе).

Названия международных организаций, учреждений, документов, как правило, переводятся калькированием:

Working Party on General Safety Provisions – Рабочая группа по вопросам общей безопасности [15];

European FreeTrade Association – Европейская ассоциация по свободной торговле;

United Nations Committee on the Peaceful Uses of the Outer Space – Комитет при ООН по мирному использованию космического пространства [13];

Security Council – Совет безопасности [18].

Treaty on Non-Proliferation of Nuclear Weapon – Договор о нераспространении ядерного оружия [14].

В анализируемых материалах довольно часто употребляется модальный глагол «shall» со 2-м и 3-м лицом единственного числа. При переводе на русский язык в таких случаях употребляется настоящее время, при этом оттенок долженствования не передается. Например:

It shall enter into force on the date of deposit of their instruments of ratification or accession.

Соглашение вступает в силу в день сдачи на хранение ратификационных грамот или документов о присоединении [20].

Parties shall use those guidelines for the preparation of their biennial reports – Стороны используют данное руководство для подготовки своих отчетов, сдаваемых раз в два года [17].

Также характерно употребление торжественной или даже архаичной лексики. При переводе подобных слов используются слова и фразы из русского языка, имеющие помету «книжное», «архаичное» и т.п.:

duly authorized – должным образом уполномоченные

hereinafter referred to as – в дальнейшем именуемый

in furtherance of – во исполнение

in the attainment of – с целью достижения

furthermore – более того

thereupon – вследствие этого

whatsoever – что бы то ни было

Нередким явлением является использование капитализации, используемой для передачи торжественности ситуации, которую переводчики также сохраняют и в переводе:

HIS MAJESTY THE KING OF THE BELGIANS, HER MAJESTY THE QUEEN OF DENMARK, THE PRESIDENT OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY, THE PRESIDENT OF THE HELLENIC REPUBLIC, HIS MAJESTY THE KING OF SPAIN...

RESOLVED to implement common foreign and security policy including the progressive framing of common defence policy, which might lead to common defence in accordance with the provisions of Article 42, thereby reinforcing the European identity and its independence in order to promote peace, security and progress in Europe and in the world ... [19].

ЕГО ВЕЛИЧЕСТВО КОРОЛЬ БЕЛЬГИЙЦЕВ, ЕЕ ВЕЛИЧЕСТВО КОРОЛЕВА ДАНИИ, ПРЕЗИДЕНТ ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКИ ГЕРМАНИЯ, ПРЕЗИДЕНТ ГРЕЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ, ЕГО ВЕЛИЧЕСТВО КОРОЛЬ ИСПАНИИ...

ПРЕИСПОЛНЕННЫЕ РЕШИМОСТИ проводить общую внешнюю политику и политику безопасности, включая поступательное формирование общей оборонной политики, которая, возможно, приведет к общей обороне в соответствии с положениями статьи 42, укрепляя тем самым индивидуальность Европы и ее независимость в целях содействия миру, безопасности и прогрессу в Европе и во всем мире... [10].

При употреблении в английских текстах латинских и французских слов и фраз они переводятся на русский язык их русскими соответствиями:

in suspēnso – приостановленный в действии veto – запрет

jus cogens – неоспоримое право

condition sine qua non – неперенное условие

persona non grata – нежелательное лицо

ex-officio – по обязанности

в силу занимаемого служебного положения

opinion juris – правовое мнение

pacta sunt servanda – договоры должны соблюдаться

imputatio – юридическая ответственность

in dubio – в сомнительном случае

intra vires – в пределах полномочий

jus scriptum – писаное право

lex communitatis – общее право

Некоторые иноязычные лексемы при переводе на русский язык сохраняются в иностранном написании или транскрибируются:

ab ovo – аб ово

a priori – априори

a posteriori – апостериори

bona fides – Бона фидес

de facto – де-факто

status quo – статус кво

Синтаксис изучаемых документов отличается сложностью, в нём преобладают длинные предложения, осложнённые причастными оборотами; сложноподчинённые предложения с различными типами придаточных, однородными членами.

Различия в особенностях порядка слов в английском и русском языках часто приводит к перестройке предложения при переводе. Обычный порядок членов предложения в английском языке следующий: подлежащее, сказуемое, дополнение, обстоятельства. В русском языке, по сравнению с английским, порядок слов более свободный. Например:

The majority of Parties to the Treaty shall take this decision.

Это решение принимается большинством участников договора.

При переводе на русский язык предложение было перестроено: дополнение стоит в начале предложения и выступает в качестве подлежащего, а подлежащее становится дополнением.

Несмотря на подобные перестройки, при наличии длинных распространённых предложений, переводчики, как правило, стремятся сохранить их структуру и не прибегают к иному делению. К примеру, в Договоре о нераспространении ядерного оружия до слов «государства согласились о нижеследующем» идет целый ряд причастий, при этом переводчик в переводе не прибегает к переводческим трансформациям членения или объединения, а четко соблюдает структуру оригинала с использованием запятых:

States concluding this Treaty, hereinafter referred to as the Parties to the Treaty,

Considering the devastation that would be visited upon all mankind by nuclear war and the consequent need to make every effort to avert the danger of such war and to take measures to safeguard the security of peoples,

Believing that the proliferation of nuclear weapons would seriously enhance the danger of nuclear war,

In conformity with resolutions of the United Nations General Assembly calling for conclusion of an agreement on the prevention of wider dissemination of nuclear weapons,

Undertaking to cooperate in facilitating the application of International Atomic Energy Agency safeguards on peaceful nuclear activities,

Expressing their support for research, development and other efforts to further the application, within the framework of the International Atomic Energy Agency safeguards system, of the principle of safeguarding effectively the flow of source and special fissionable materials by use of instruments and other techniques at certain strategic points,

...

Have agreed as follows...[20].

Государства, заключающие настоящий Договор, ниже именуемые «Участники Договора»,

Учитывая опустошительные последствия, которые могла бы иметь для всего человечества ядерная война, и вытекающую из этого необходимость приложить все усилия для предотвращения опасности возникновения подобной войны и принять меры для обеспечения безопасности народов,

Считая, что распространение ядерного оружия серьезно увеличило бы опасность ядерной войны,

В соответствии с резолюциями Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций, призывающими к заключению соглашения о предотвращении более широкого распространения ядерного оружия,

Обязуясь сотрудничать в целях содействия применению гарантий Международного агентства по атомной энергии в отношении мирной ядерной деятельности,

Выражая свою поддержку усилиям по исследованию, усовершенствованию и другим усилиям, направленным на содействие применению в рамках системы гарантий Международного агентства по атомной энергии принципа эффективных гарантий в отношении движения исходных и специальных расщепляющихся материалов посредством использования приборов и других технических способов в определенных ключевых местах,

...

Согласились о нижеследующем...[11].

Также нельзя не упомянуть о переводе атрибутивных групп, которые являются значительно распространёнными в современном английском языке. Атрибутивная группа является определением, включающем нескольких элементов (например: существительные в общем падеже и прилагательные), иногда из целого фразеологического единства или даже целого предложения. Атрибутивные группы, являющиеся фразеологическими единствами, это не простые определения. Они могут рассматриваться как эпитеты. Например: *the brink-of-war action* – «действие, иницированное политической балансировкой на грани войны». При переводе потребовалось ввести дополнительные слова – *продиктованные политикой*, а эпитет был переведен соответствующим клише – *балансирование на грани войны*. При переводе атрибутивных групп требуется совершение ряда действий:

- 1) определяются границы атрибутивной группы;
- 2) переводится определяемое существительное (обычно это последнее слово словосочетания);

3) анализируются смысловые связи между членами группы и производится разбор на смысловые единицы (анализ проводится слева направо);

4) переводится словосочетание, начиная с определяемого слова, и затем переводится каждая смысловая группа справа налево.

Например:

Nuclear Science and Technology Promotion Agreement – Договор о развитии ядерной физики и технологии;

Nuclear weapon states – страны, обладающие ядерным оружием;

Disarmament research problems – Проблемы по исследованию процесса разоружения.

Таким образом, в ходе работы были исследованы аутентичные тексты по международной безопасности на английском языке, а также проанализированы переводческие особенности исследуемых текстов. В ходе исследования анализу подвергались тексты по безопасности по следующим тематикам: о ядерном нераспространении, о контроле над вооружениями, по борьбе с распространением биологического и химического оружия, по вопросам противодействия терроризму. В ходе работы было установлено, что переводчик стремится к точной передаче содержания документов, четкому соответствию официальных названий, имен собственных и географических названий, клишированных фраз и устойчивых выражений, которые используются в международных текстах в большом количестве, как в общеполитической международной практике. При переводе материалов переводчик нередко прибегает к дословному переводу текста, чтобы не допустить разночтений или неправильной интерпретации переведенного текста. Это может привести к появлению различного рода штампов, которые довольно быстро становятся регулярно употребляемыми при переводе подобного типа текстов. Ряд моментов представляет собой определенную проблему для перевода - в частности, перевод атрибутивных групп и других конструкций, особенности перевода которых рассматриваются в ходе исследования. Таким образом, полученные результаты позволяют считать поставленную цель достигнутой.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) [Текст]. – М., "Междунар. отношения", 1975.

2. Брандес М.П. Предпереводческий анализ текста [Текст] / М.П. Брандес, В.И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001.

3. Бреус Е.В. Теория и практика перевода с английского языка на русский. Учебное пособие. Часть 1 [Текст]. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 104 с.

4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) [Текст]. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, – 224 с.

5. Кашкина И.В. Современная система международной безопасности: История, структура, зада-

чи и тенденции развития [Текст]. – М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 352с.

6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учеб.для ин-тов и фак. иностр. Яз [Текст]. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

7. Кулагин В.М. Современная международная безопасность: учебное пособие [Текст]. – М.: КНОРУС, 2012. – 432 с.

8. Осетрова Е.Е. Актуальные проблемы международной безопасности [Текст] / Е.Е. Осетрова, И.Д. Суханова, Д.К. Давлетшина. – М.: «МГИМО-УНИВЕРСИТЕТ», 2010. – 120 с.

9. Рецкер Я.И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский [Текст]. – М.: Просвещение, 1982. – 159 с.

10. Договор о Европейском Союзе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eulaw.ru/treaties/teu>.

11. Договор о нераспространении ядерного оружия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/convention_s/hpt.shtml.

12. Evaluation of the role of UNDP in the net contributor countries of the Arab region [Electronic resource]. – Mode of access: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N08/281/60/PDF/N0828160.pdf?OpenElement>

13. Information furnished in conformity with the Convention on Registration of Objects Launched into Outer Space [Electronic resource]. – Mode of access: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/V16/086/03/PDF/V1608603.pdf?OpenElement>

14. National report submitted by the Russian Federation [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=NPT/CONF.2015/48.

15. Proposal for Supplement 5 to Regulation No. 60 (Driver operated controls (mopeds/motorcycles)) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/291/78/PDF/G1529178.pdf?OpenElement>

16. Resolution adopted by the General Assembly on 7 December 2015 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/41.

17. Status of submission and review of second biennial reports [Electronic resource]. – Mode of access: <https://daccess-ods.un.org/TMP/5169984.69829559.html>.

18. Summary statement by the Secretary-General of matters of which the Security Council is seized and of the stage reached in their consideration [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/2016/10/Add.5.

19. The Treaty on European Union [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228848/7310.pdf.

20. Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons [Electronic resource]. – Mode of access:

<https://www.un.org/disarmament/wmd/nuclear/npt/text/>

21. Жарова А.В. Предметно-логическая классификация банковских терминов России и Великобритании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2014. № 6. С. 92-98.

Translation of Texts on International Security

Polatovskaya O.S.

Surgut State University

The main objective of the present article is to examine texts on international security with consideration of their translation challenges. International security texts include a wide group of texts ranging from those on nuclear non-proliferation and arms control, to texts on fighting terrorism and the use of biological and chemical weapons.

The texts analyzed include resolutions, conventions, declarations, reports, statements and other regulations drafted by the states on the basis of international organizations, meetings, symposiums, etc.

The structural and linguistic features of authentic English texts on international security predetermine the techniques of their translation into Russian, such as accurate transference of the structure and content of documents, of official names, proper names and place names, translation of cliché phrases and set expressions, use of literal translation to avoid discrepancies or wrong interpretation of the translation, creation of clichés which quickly become traditional and are regularly when translating other texts of the same kind. Grammatical aspects of the texts and their rendering in Russian are also studied in the article, with a focus on challenging issues.

Keywords: texts on international security, an attributive group, translation of proper names, translation of borrowings, translation of clichés

References

1. Barhudarov L. S. YAzyk i perevod (Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda) [Tekst]. – M., "Mezhdunar. otnosheniya", 1975.
2. Brandes M.P. Predperevodcheskij analiz teksta [Tekst] / M.P. Brandes, V.I. Provotorov. – M.: NVI-TEZAURUS, 2001.
3. Breus E.V. Teoriya i praktika perevoda s anglijskogo yazyka na russkij. Uchebnoe posobie. Chast' 1 [Tekst]. – M.: Izd-vo URAO, 2001. – 104 s.
4. Vinogradov V.S. Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy) [Tekst]. – M.: Izdatel'stvo instituta obshchego srednego obrazovaniya RAO, 2001, – 224 s.
5. Kashkina I.V. Sovremennaya sistema mezhdunarodnoj bezopasnosti: Istorija, struktura, zadachi i tendencii razvitiya [Tekst]. – M.; SPb.: Nestor-Istorija, 2013. – 352s.
6. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty). Ucheb.dlya in-tov i fak. inostr. YAz [Tekst]. – M.: Vyssh. shk., 1990. – 253 s.
7. Kulagin V.M. Sovremennaya mezhdunarodnaya bezopasnost': uchebnoe posobie [Tekst]. – M.: KNORUS, 2012. – 432 s.
8. Osetrova E.E. Aktual'nye problemy mezhdunarodnoj bezopasnosti [Tekst] / E.E. Osetrova, I.D. Suhanova, D.K. Davletshina. – M.: «MGIMO-UNIVERSITET», 2010. – 120 s.
9. Recker YA.I. Uchebnoe posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkij [Tekst]. – M.: Prosveshchenie, 1982. – 159 s.
10. Treaty on the European Union [Electronic resource]. - Access mode: <http://eulaw.ru/treaties/teu>.
11. Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons [Electronic resource]. - Access mode: http://www.un.org/en/documents/decl_conv/conventions/npt.shtml.
12. Evaluation of the role of UNDP in the net contributor countries of the Arab region [Electronic resource]. - Mode of access: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N08/281/60/PDF/N0828160.pdf?OpenElement>
13. Information furnished in conformity with the Convention on Registration of Objects Launched into Outer Space [Electronic resource]. - Mode of access: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/V16/086/03/PDF/V1608603.pdf?OpenElement>
14. National report submitted by the Russian Federation [Electronic resource]. - Mode of access:

http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=NPT/CONF.2015/48.

15. Proposal for Supplement 5 to Regulation No. 60 (Driver operated controls (mopeds / motorcycles)) [Electronic resource]. - Mode of access: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/291/78/PDF/G1529178.pdf?OpenElement>
16. Resolution adopted by the General Assembly on December 7, 2015 [Electronic resource]. - Mode of access: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?Symbol=A/RES/70/41.
17. Status of submission and review of second biennial reports [Electronic resource]. - Mode of access: <https://daccess-ods.un.org/TMP/5169984.69829559.html>.
18. Summary statement by the Secretary-General of matters of which the Security Council is seized and of the stage reached in their consideration [Electronic resource]. - Mode of access: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/2016/10/Add.5.
19. The Treaty on European Union [Electronic resource]. - Mode of access: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228848/7310.pdf.
20. Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons [Electronic resource]. - Mode of access: <https://www.un.org/disarmament/wmd/nuclear/npt/text/>.
21. Zharova A.V. The subject-logical classification of banking terms in Russia and Great Britain // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2014. No. 6. S. 92-98.

Специфика мотивации овладения иностранным языком студентами неязыковых вузов в современном образовательном контексте

Терехина Ольга Валерьевна,

к.п.н., доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Московский политехнический университет, olga.terekhina@icloud.com

Актуальность данной работы обосновывается процессами глобализации образовательной среды и образованием единого, мирового образовательного пространства. В работе подробным образом разобрана проблема низкой мотивации овладения иностранными языками студентов неязыковых ВУЗов. Рассмотрены различные подходы мотивационной стимуляции студентов, среди которых можно выделить варианты, предлагаемые С.В. Воробьевой, И.А. Зимней, Д.В. Седовой и Г.Н. Хамедовой. Особое место отводится понятию профессиональной мотивации студентов и ее значимости в образовательной системе неязыкового ВУЗа. В работе выделены и изучены некоторые группы мотивов: ситуационные, личные и социальные; ведущие и второстепенные; внутренние и внешние.

Ключевые слова: мотивация студентов, неязыковой ВУЗ, изучение иностранного языка, мотивационная стимуляция.

Учитывая протекающий процесс глобализации, характерный практически для каждой сферы жизнедеятельности человека, владение иностранным языком является актуальной потребностью общества. Однако отношение большого количества студентов к изучению иностранного языка характеризуется как негативное. Это обусловлено тем, что для успешного овладения языковыми знаниями от студентов требуются большие усилия.

Отличительная особенность иностранного языка заключается в том, что при его изучении ценность имеют исключительно совокупные знания его аспектов. Поэтому студентам неязыковых ВУЗов достижение данной образовательной задачи становится еще более затруднительным, особенно при отсутствии мотивационной составляющей. Эта проблема обостряется, учитывая то, что сегодня в высших учебных заведениях наблюдается тенденция сокращения часов аудиторной работы, которые отведены изучению иностранного языка. В связи этим целью данной работы является изучение специфики мотивации овладения иностранным языком студентами неязыковых ВУЗов.

Уверенное владение иностранными языками дает студентам, аспирантам и молодым специалистам множество возможностей, к которым следует отнести участие в международных конференциях, что дает возможность расширения научных интересов, позволяет обзавестись профессиональными знакомствами, в том числе с потенциальными работодателями, ознакомиться с ранее неизвестной литературой по специальности. Также возможны стажировки за рубежом, а главное достоинство специалиста, владеющего одним или несколькими иностранными языками, заключается в высоком конкурентном преимуществе на рынке труда. Большинство студентов осознают это, но стремления к учебе не имеют.

Начинать исследование проблемы следует с определения понятия «мотивация». В современном научном обществе существует множество подходов к определению ее природы, сущности, структуры, а также к методам ее изучения. Сам термин «мотив» является русифицированным с французского языка. В переводе с французского «motif» обозначает в буквальном смысле «побуж-

дение». Если рассматривать термин с психолого-педагогической точки зрения, то мотив может быть обозначен как побудительная причина тех или иных поступков и действий человека, которые исходят из его желания удовлетворить духовные или материальные потребности.

По мнению С.В. Воробьевой, подбор мотивационной стратегии при изучении иностранных языков является особенно актуальным. Ею было обнаружено, что для студентов неязыковой специальности значимость наличия или отсутствия навыков владения иностранным языком не является высокой, так как им не свойственно связывать эти лингвистические умения с будущей профессией. Для решения этой проблемы необходимо применение мотивационной стимуляции, оптимальной для каждой отдельной группы студентов [1, с. 112-134].

Абсолютно противоположной является точка зрения И.А. Зимней, которая наряду со многими авторами считает, что профессиональная мотивация является специфическим компонентом обучения иностранному языку для студентов неязыковых ВУЗов. Необходимо удовлетворять потребность в общении и во включении студентов в образовательную деятельность, также большую роль играет учет их личностных особенностей [2, с. 34-67].

Исследователи мотивации студентов, изучающих иностранный язык в неязыковых ВУЗах, выделяют несколько групп мотивов. Во-первых, к таковым относятся ситуационные мотивы, которые обусловлены способом организации работы в процессе учебных занятий. Во-вторых, существует группа личных мотивов, связанных с различного рода потребностями и интересами студентов. В-третьих, студенты обладают мотивами, обусловленными, так называемым, «социальным заказом», представляющим собой требования общества по отношению к той или иной профессии. Именно соотношение и взаимосвязи перечисленных выше групп предопределяют отношение студента к изучению иностранных языков.

Различные мотивы имеют разную силу влияния на учебную деятельность. Поэтому условно можно разделить ведущие мотивы, связанные с обретением личностного смысла учебной деятельности студента, от второстепенных, которые зависят от внешних факторов и не имеют связи с непосредственным содержанием процесса усвоения иностранного языка.

Иной классификацией мотивационной составляющей образовательного процесса студентов является деление на внутренние и внешние учебные мотивы. Соответственно с ними могут быть выделены внутренне мотивированное и внешне мотивированное поведение студенческой аудитории. В рамках данного подхода с целью уточнения особенностей учебной мотивации студентов в процессе изучения иностранного языка полезным будет определение следующих компонентов:

- степени личностной значимости учебного процесса студента по освоению иностранных языков;

- статуса преподавателя в качестве значимого субъекта;

- соотношения социальных и познавательных мотивов обучения и характера ценностного отношения студента к содержательно-смысловым особенностям изучаемой дисциплины.

При изучении мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковых ВУЗах можно выделить три основные группы причин ее снижения, которые соотносятся с особенностями внешней и внутренней мотивации обучения. Среди факторов, способствующих затруднению развития внутренней мотивации, отмечаются следующие:

- низкий уровень языковой подготовки, которая была получена еще в школе, недостаточная формулировка мотива образовательной деятельности, что, прежде всего, касается приемов самостоятельного обогащения знаниями;

- степень эмоциональной комфорта в процессе выстраивания межличностных отношений с преподавателем или коллективом, а также эвристические аспекты проведения и организации занятий;

- дефицит образовательных интерактивных технологий, которыми обязан владеть преподаватель, и не всегда качественный отбор учебного материала.

Одним из наиболее важных направлений представляется создание образовательной среды развивающего характера, в которой каждый студент сможет осуществить реализацию своих возможностей и обеспечение потребностей в процессе изучения иностранных языков за счет формирования личностных смыслов иноязычных знаний. В качестве подобного варианта возможным является проектирование и создание виртуальной образовательной среды иноязычного общения, которая характеризуется как информационно-технологический ресурс дистанционного образования, обладающий высоким потенциалом личностно-смысловой актуализации образовательного знания [4, с. 91-93].

Особая роль в этом отношении отводится современным социальным сетям, которые позволяют общаться целой группе пользователей, образованной по причине наличия общего интереса. В дидактическом отношении в социальной сети становится возможным создание подобной группы учащихся, непрерывное обеспечение вхождения в нее новых участников, оформление направленности на коммуникативное взаимодействие в области иностранного языка, а также размещение необходимого учебного материала, ссылок на аудио и видеоролики.

Как показывают результаты исследований, применение социальных сетей в качестве современной образовательной среды изучения иностранного языка делает возможным обеспечение непрерывности взаимодействия участников образовательного процесса с учетом их интересов, способствует формированию внутренней мотивации к образованию [5, с. 280-285], [3, с. 1-22].

Сложность проблем формирования мотивации студентов к изучению иностранных языков подра-

зумеает непрерывное обращение к ней практических работников высшей школы и ученых. При дальнейшем изучении поставленных проблем полученная теоретическая база работы способна в значительной степени оказать практическую помощь в улучшении мотивации студенчества неязыковых ВУЗов к изучению иностранных языков.

Литература

1. Воробьева, С.В. Мотивационные стратегии поведения личности при изучении иностранного языка. – М., 2004. – 165 с.

2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. – 124 с.

3. Касаткина, Н.Н. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. – Ярославль, 2003. – 22 с.

4. Седова, Д.В. Виртуальный университет: предпосылки возникновения и перспективы развития // Материалы 15-й научной конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов. – Дубна, 2008. – С. 91–93.

5. Хамедова, Г.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник Оренбургского государственного университета, 2012. - №2. – С. 280-285.

6. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевич М.В. Инновационные психолингвистические приемы как необходимая составляющая продуктивного обучения иностранному языку. » // Инновации и инвестиции. 2014. №11. с.18-21

References

1. Vorobyova, S.V. Motivational strategies of personal behavior when learning a foreign language. - M., 2004. - 165 p.
2. Winter, I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. - M.: Education, 1991. - 124 p.
3. Kasatkina, N.N. Formation of foreign language learning motivation among students of non-linguistic specialties. - Yaroslavl, 2003. - 22 p.
4. Sedova, D.V. Virtual University: prerequisites for the emergence and development prospects // Materials of the 15th scientific conference of students, graduate students and young professionals. - Dubna, 2008. - p. 91–93.
5. Khamedov, G.N. To the problem of the formation of the motivation of learning a foreign language among students of non-linguistic specialties // Bulletin of the Orenburg State University, 2012. - №2. - p. 280-285.
6. Melnichuk M.V., Nenyuk E.A., Alisevich M.V. Innovative psycholinguistic techniques as a necessary component of productive teaching of a foreign language. // Innovation and investment. 2014. No. 11. pg. 18-21

Specificity of motivation for mastering a foreign language by students of non-linguistic universities in the modern educational context

Terekhina O.V.

Moscow Polytechnic University

The relevance of this work is justified by the processes of globalization, emerging in the educational environment and forming a single, world educational space. The problem of the low motivation for mastering foreign languages of students of non-linguistic universities has been analyzed in detail. Various approaches to motivational stimulation of students are considered, among which one can single out the options proposed by S.V. Vorobyeva, I.A. Zimnaya, D.V. Sedova and G.N. Khamedova. A special place is given to the notion of professional motivation of students and its importance in the educational system of a non-linguistic university. In the work certain groups of motives are singled out and studied: situational, personal and social; leading and secondary; internal and external.

Key words: motivation of students, non-linguistic university, foreign language learning, motivational stimulation.

Лингвокоммуникативная компетентность в методике преподавания иностранного языка в сфере инфобизнеса и инфокоммуникаций

Фадеева Марина Юрьевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, marina-fadeeva-1978@mail.ru

Интенсивность научно-технического прогресса определяет кардинальные изменения в сферах жизнедеятельности людей и в сфере инфокоммуникаций, меняя характер востребованности, знания иностранного языка, задает новые ориентиры модернизации процесса обучения языку. Эффективность языкового образования специалиста-менеджера во многом определяется принятой в обществе на определенном этапе его развития образовательной концепцией, а также построенной на ее основе моделью подготовки компетентного специалиста.

Качество его образования определяется не только наличием объема знаний, совокупностью умений, но и его базовыми отношениями к познанию как ценности к информации, к себе, к будущей профессии как ценности.

Современный педагогический поиск направлен на решение лингвокоммуникативных задач в реальных, проблемных ситуациях деловой коммуникации на основе цифровых технологий, где значительная роль отводится использованию новейших технологий и методик, связанных с производственной и практической деятельностью будущих специалистов.

Ключевые слова: коммуникация, компетентность, коммуникативная компетентность, лингвокоммуникативная компетентность, инфокоммуникации, инфобизнес.

Иностраный язык является дисциплиной выработанного деятельностного типа, который требует применения интерактивных форм обучения на практических занятиях, в творческо-поисковой самостоятельной работе и участия в различных проектах на английском языке.

Показателем культуры специалиста является практическое владение разнообразными методами и приемами профессиональной деятельности, применение профессионального лингвокоммуникативного тезауруса, правил этикета, способов передачи информации и выхода из проблемных ситуаций деловой коммуникации.

Появлению и дальнейшей разработке инновационных методов и технологий подготовки специалистов к практическому владению иноязычной деловой коммуникации в профессиональной сфере во многом способствует принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

Сегодня преподаватели университета в постоянном поиске новейших способов организации обучения в условиях компьютеризации, в осуществлении качественной деятельности специалиста в поликультурном реальном пространстве, виртуальном мире – гарантия его успешности и конкурентоспособности на рынке труда.

Актуальность заключается в модернизации методов и технологий обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей при четко сформированной лингвокоммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе университета на основе лингвокоммуникативного практикума, технологии in memory Computing, дистанционных практических заданий по иностранному языку, решающих проблемные задачи профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку имеет ряд проблем, с которыми вынуждена сталкиваться кафедра иностранных языков: 1) неразработанность вопросов обучения иностранному языку студентов неязыковых

вузов в соответствии с получаемой профессией из-за отсутствия межпредметной координации кафедры иностранного языка и профилирующими кафедрами вузов; 2) неспособность студентов использовать уже усвоенные знания и сформированные навыки и умения иностранного языка для решения практических задач в профессиональной сфере; 3) отсутствие дистанционного лингвокоммуникативного практикума как средства закрепления речевых моделей и образцов иноязычного диалога; 4) освоенность способов ведения диалога культур в профессиональной деловой коммуникации; 5) неумение актуализировать ценностные отношения к изучению иностранного языка с использованием новейших технологий и методов обучения.

Ориентиры модернизации российского высшего образования направлены не на формирование знаний и навыков иностранного языка, а для разрешения конкретных проблемных ситуаций, возникающих в реальном профессиональном иноязычном общении.

Профессионально-ориентированная подготовка к практическому владению иностранным языком в сфере инфокоммуникаций и инфобизнеса с позиций компетентностного подхода должна формировать готовность студентов к выполнению иноязычной деятельности в процессе решения практических и теоретических задач для дальнейшего саморазвития и самообразования, то есть иноязычную профессионально-коммуникативную компетентность, а также лингвокоммуникативную компетентность.

Коммуникация проявляется в достижении и сохранении контакта с партнером в целях стабилизации межличностных отношений, их согласия и взаимной приспособленности. При этом успешный коммуникативный итог понимается не столько как конкретный конечный результат, но и главным образом, как диалогичный процесс, котором оба партнера должны сделать равнозначные вклады [1, 13].

Успех коммуникации является интегральной характеристикой коммуникативного поведения человека. В этом контексте коммуникация представляет собой процесс, регулируемый не только определенными социокультурными закономерностями, но и культурно установленными правилами. И этот процесс обуславливается одновременно и внешними воздействиями (стимулами), и внутренним состоянием человека.

Функция коммуникации заключается в достижении взаимопонимания о целях, содержании, формах совместной деятельности. Реализация предметной деятельности включает основные функции менеджмента и последующую оценку этой деятельности в функциях, например, планирования, координации, оценки совместной деятельности, поисков рекетинга услуг, консалтинга, передачи знаний, поисков решения (например, научной дискуссии), контроля знаний (все виды экзаменов), установления контактов и их поддержания.

Роль коммуникаций бакалавров технических специальностей можно проследить в осуществле-

нии таких важных функций, как управление инновационным процессом, работа с кадрами, выход из конфликтных ситуаций, организация эффективных связей. Это факторы являются важнейшими в организации деятельности бакалавров на современном этапе. Они демонстрируют новый подход к решению проблем эффективного управления. Коммуникативный процесс проходит нитью во всех сферах деятельности человека [2, 6].

Коммуникативная компетентность – совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения [3, 24].

Коммуникация и общение в профессиональной деятельности – это создание благоприятных связей между вашим внутренним миром с его убеждениями и ценностями, и внешним миром, где человек работает.

Профессиональное общение всегда целенаправленно и цель его – организация и оптимизация того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой, юридической.

По мнению Л. Е. Алексеевой, профессионально-ориентированное общение – это совместная учебная деятельность, направленная на приобретение и обмен профессионально значимой информации, установление межличностных контактов и достижение коммуникативно-эффективных результатов [4, 32].

Проблема формирования профессиональной лингвокоммуникативной компетентности студентов технических специальностей в области деловой коммуникации самым тесным образом связана с проблемой активизации познавательной деятельности и мотивацией учения, способами обучения, методами и технологиями.

Коммуникативная компетентность по Р. Т. Беллу – это сочетание языковой и социальной компетенции, это некое смешивающее устройство, своеобразный «миксер», результатом которого является речевой акт [5, 11].

Л. А. Петровская рассматривает компетентность человека в общении как его компетентность в межличностном взаимодействии, так как коммуникативная компетентность актуализируется в конкретных социальных условиях коммуникации: коммуникативная сфера, ситуация, статус коммуникантов и их коммуникативные роли [6, 12].

Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящей от необходимых для этого компетенций.

Компетентность может предстать как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной коммуникативной деятельности. Исходя из структуры коммуникативной компетентности студента объектом тестирования и оценки выступают ее критерии: **информационно-когнитивный аспект** (различные типы знаний); **деятельностный аспект** (различные типы уме-

ний); **мотивационно-ценностный аспект** (ценностные отношения и мотивы поведения), а также использование иностранного языка в самостоятельной образовательной деятельности в деловой коммуникации.

Оценка проектов и продуктивной коммуникативной деятельности студентов позволяет сделать вывод о «компетентности», то есть способности продуктивно использовать имеющиеся знания на соответствующем языковом уровне (elementary, pre-intermediate, intermediate, advanced, proficient).

Таким образом, коммуникативная компетентность по иностранному языку может быть оценена количественно (языковые знания), качественно (виды речевой деятельности – коммуникативные умения) и «компетентно», то есть в том или ином виде продуктивной коммуникативной деятельности на иностранном языке, и ценностное отношение, стремление к осуществлению коммуникации.

Лингвокоммуникативная компетентность [7, 9] понимается нами как готовность осуществления иноязычного общения в определенных программных требованиях, которые в свою очередь опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков, таких как:

- владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи (лингвистическая компетенция по И. Л. Бим [8, 43];
- грамматические знания, умения и навыки;
- лексические знания, умения и навыки (с учетом социально-культурного лексического минимума);
- орфографические знания, умения и навыки;
- произносительные умения и распознавание речи на слух, как основа всех перечисленных выше умений и навыков.

Инфокоммуникации – это новая отрасль экономики, которая развивается как единое целое информационных и телекоммуникационных технологий. В информации технологии связи используются как средство передачи информации, различной природы на произвольные расстояния [9, 18].

Интеграция телекоммуникаций и информационных технологий в единую отрасль инфокоммуникации – общемировая тенденция, ориентированная на развитие телекоммуникационной сети, расширяющая на своей основе число глобальных информационных сервисов [10, 107].

В образовательном контексте применение современных технологий – неотъемлемая часть повседневной жизнедеятельности человека, тем более для студентов университета, которые успешно применяют целый арсенал высоко-технологичных средств обучения: мобильные технологии, виртуальное 3D-окружение, инструменты WEB 2.0 и пр.

На практических занятиях преподаватель английского языка активно взаимодействует со всеми участниками учебного процесса, пользуясь Интернет-сетью, получая доступ к аутентичным иноязычным текстам, общению в режиме онлайн с носителями языка, используя разнообразные обучающие программы на иностранном языке.

Методика обучения иностранному языку с применением программы видеосвязи «Skype» как инструмента общения в реальном времени дает возможность «пригласить гостей» – носителей языка – в аудиторию. На этом принципе основан тандемный метод изучения языка (tandem language learning); носитель языка проводит по скайпу индивидуальные или групповые занятия со студентами. Обучающиеся имеют прекрасную возможность преодолеть языковой барьер, попрактиковать свои языковые умения в реальном режиме времени со студентами других стран в аутентичной обстановке. Скайп позволяет проводить видеоконференции, его новая версия предлагает функцию screen sharing – совместное использование экрана несколькими участниками с возможностью демонстрации документов в формате Word, слайд-презентаций, что облегчает понимание и запоминание практических навыков говорения, аудирования, чтения и письма.

Л. В. Байбородова представляет следующие типы взаимодействия: диалог, сотрудничество, опека, подавление [11; 112].

Принцип профессиональной направленности в обучении студентов-менеджеров приобретает особую значимость и приоритетность, таким образом на занятиях мы формируем коммуникативные умения иноязычного профессионального тезауруса на базе лингвокоммуникативного практикума.

Следует отметить, что главной задачей обучения становится развитие умений более высокого уровня, к которым относятся лингвокоммуникативные умения.

Деловая коммуникация повышает мотивацию студентов в изучении иностранного языка и актуализирует развитие ценностных отношений, которые совершенствуют специальные знания профессиональной деятельности и профессионального самоопределения [12, 37]. Для эффективного практического овладения английским языком в помощь студентам-менеджерам разработаны учебные пособия, содержащие системный комплекс лингвокоммуникативных заданий, построенных на специализированных текстах, расширяющих объем знаний студентов в бизнес-этике, культуре поведения, грамотном написании и оформлении деловой документации, способах организации деловых встреч с использованием инфокоммуникационных технологий (презентации, веб-квесты, коучинги, консалтинги, тренинги) [13; 14; 15; 16]. Инфобизнес – это одно из перспективных направлений предпринимательства, в котором широко востребованы специалисты, контент-менеджеры, копи-райтеры, специалисты по интернет-рекламе и продвижению товаров.

В качестве объекта продажи выступают знания, облеченные в инфотовары (инфопродукты), которые могут иметь разные форматы: цифровые (аудио или видеофайлы, текстовые документы); физические (диски, книги); интерактивные (тренинги, семинары, вебинары, форумы) [17, 16].

Студентам-менеджерам дается четкий инструктаж по организации ведения инфобизнеса на ос-

нове самостоятельных маркетинговых исследований и поисках в социальных сетях групп с необходимой тематикой, таким образом, узкое деловое общение с потенциальным покупателем инфопродуктов – залог успешного бизнеса.

Преподаватель органично сочетает аудиторные методики обучения английскому языку с профилирующими дисциплинами менеджеров, также опирается на дистанционное обучение, активно используя технологию in-memory Computing для получения конкурентных преимуществ за счет обработки больших объемов данных (переход от дисковых носителей и flash памяти к обработке данных непосредственно в оперативной памяти компьютера, что облегчит практическое владение инфобизнесом.

Мы предлагаем модель лингвокоммуникативной компетентности в инфобизнесе (рис. 1).

DIKWV (data, information, knowledge, wisdom, values)



Рис. 1. Модель лингвокоммуникативной компетентности в инфобизнесе

Необходимо внедрение данной технологии для формирования умений в инфобизнес-практиках, которые реализуются непосредственно в производственной практике бакалавров и способствуют становлению креативной творческой личности менеджера, конкурирующего на рынке труда во всех профессиональных областях науки и техники. Данная модель лингвокоммуникативной компетентности в инфобизнесе является фундаментом для дальнейшей управленческой деятельности в информационной экономике.

Накопление и анализ больших объемов данных играют все более заметную роль в деятельности компаний.

Сам термин «большие данные» (англ. *big data*) появился недавно и под ним понимают большие объемы структурированных и неструктурированных данных, распределенных по многочисленным узлам вычислительной сети и устройствами хранения [18, 9].

Большие данные могут быть аккумулированы из различных источников: – блоги поведения поль-

зователей на сайте; – информация о транзакциях клиентов банка; – информация о покупках в ритейл-сетях; – автоматическая видеофиксация правонарушений на автотранспорте.

Студентам достаточно подробно объясняется спектр направлений применения технологии «In memory computing», который способствует активному ведению бизнеса, получая конкурентные преимущества [19]:

- 1) усовершенствованный контроль и планирование товарных запасов;
- 2) обнаружение мошеннических операций в банковской сфере;
- 3) оптимизация работы бухгалтерии по своему временному закрытию отчетного периода;
- 4) аналитика и мгновенная реакция на изменения в сфере энергетики и транспорта;
- 5) формирование индивидуального ценового и неценового предложения для покупателя.

Внедрение данной технологии в процесс обучения английскому языку в сочетании с профессиональными бизнес-процессами на практике в крупных и средних предприятиях, обладающих достаточными финансовыми ресурсами, накопленными базами big data, удерживающими лидирующее положение в отрасли.

Резюмируя содержание практической работы с данной технологией, студенты приходят к выводу, что благодаря ей можно получить сильное конкурентное преимущество за счет ускорения обработки большого объема данных и принятия управленческих решений в максимально сжатые сроки. Апробировав данное новшество выделяют быстроту внедрения в бизнес-процессы, удешевление основных аппаратных компонентов (оперативной памяти) и интерпретацию данных в режиме онлайн.

В компьютерном режиме происходит персональная работа, направленная на контроль и расширение знаний, полученных в основном режиме. Здесь возможна работа в режиме онлайн с применением таких инструментов, как чат, форум, блог, дающих обучающимся и преподавателю возможность общаться и работать вместе.

В аудиторной работе проходят проверку индивидуальные и групповые проекты, развивающие навыки работы в Интернете, с компьютерно-обучающими программами, навыки поиска и анализа информации, работы в команде, умения правильно распределять обязанности в ней.

Режим самостоятельного обучения (self-study) предполагает наличие набора разнотипных лингвокоммуникативных заданий, охватывающих лексику, грамматику, аудио, взятых из различных источников, также материалов, загруженных с ELT (English language teaching) веб-сайтов.

Практические задания, выполняемые студентами на компьютере и в режиме self-study дополняют программу обучения деловой профессиональной коммуникации в сфере инфокоммуникативных технологий и дают обучающимся большие возможности для расширения своих знаний, отработки навыков и их контроля.

В режиме закрепления и проверки знаний происходит обзор, персонализация изученного материала, его окончательное тестирование и оценка.

Понятие «инфокоммуникационные технологии» включает: информационные технологии (аппаратные и программные средства), телекоммуникационное оборудование (абонентское и сетевое оборудование) и телекоммуникационные услуги (услуги в телефонных сетях общего пользования (услуги в сети Интернет, услуги мобильной телефонной связи).

Информационная инфраструктура, связывающая локальные сети предприятий, серверы, сторонние организации (банки), магазины, офисы, заказчиков и деловых партнеров в единое целое, выполняет следующие типовые операции инфобизнеса, в сфере которой мы формируем лингвокоммуникативные умения:

- установка предприятием предварительных контактов с потенциальными партнерами, клиентами, поставщиками, заказчиками;
- обмен электронными документами, необходимыми для совершения сделки купли-продажи;
- осуществление актов купли-продажи товара или услуги;
- осуществление продажной рекламы товара или услуги, а также послепродажная поддержка покупателя;
- выполнение электронной оплаты купленного товара (услуги) с использованием перевода денег и т. д.
- осуществление доставки товара, включая как управление доставкой, так и отслеживание пути прохождения товара.

Изучение делового английского языка является одним из важных компонентов учебной деятельности студентов в бизнес-образовании современного университета.

Изучение уровня умений студентов осуществлять иноязычную профессионально-ориентированную коммуникацию происходило с помощью включенного наблюдения на практических занятиях по английскому языку, в дистанционном контроле уровня обученности по какой-либо из тем учебно-методического пособия или практикума и самостоятельной творческо-поисковой деятельности в работе с технологией in memory computing.

Опытно-экспериментальная работа проводилась как в обычной группе со студентами 3 курса, изучающими дисциплину «Деловой иностранный язык», так и в группе, получающей дополнительный объем лингвистической подготовки в области менеджмента и маркетинга.

Данные, полученные на констатирующем этапе, подтвердили, что большинство студентов имеют низкий уровень развития умений профессионально-ориентированной деловой коммуникации. С целью проведения непосредственно опытного обучения на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ была выбрана группа, которая два года проходила обучение в Орском институте менеджмента.

На основе предложенной модели обучения английскому языку в сфере инфокоммуникаций и инфобизнеса (рис. 1) весь учебный процесс протекал в систематическом употреблении иноязычного профориентированного тезауруса в естественных проблемных ситуациях делового общения. Ориентация на систематизацию этапов развития умений с применением разработанных учебно-методических пособий, лингвокоммуникативного практикума, дистанционных практических заданий в креативной работе с технологией in memory computing, способствовала качественному повышению уровня владения языковыми знаниями.

Сопоставительный анализ данных констатирующего и формирующего этапов эксперимента проводился с помощью специальных процедур контроля – тестов системы.

По итогам формирующего эксперимента креативный уровень сформированности лингвокоммуникативных умений продемонстрировали в экспериментальной работе 75% и 15% студентов – в контрольной группе.

Сравнение качественной оценки знаний до и после эксперимента показывает прогресс не только в овладении специальностью, языком, лингвострановедческими знаниями, деловой и профессиональной коммуникацией, но и увеличивает количество студентов с более высоким уровнем развития ценностного отношения к знаниям.

На базе активных методов обучения иностранному языку (проектных, поисково-исследовательских, игровых, интерактивных, командных технологий in memory computing, учебно-методических пособий и лингвокоммуникативного практикума, дистанционных языковых практических заданий у студентов-менеджеров формируется устойчивая субъектная позиция, которая способствует их полноценной самореализации в процессе языковой подготовки.

Повышение мотивационного уровня при изучении иностранного языка за счет внедрения инфокоммуникационных технологий и инфобизнес проекта образовательный процесс приводит к ценностно-мотивированному взгляду на мир экономики, производственную деятельность предприятий, фирм, компаний, так как массовый приток англоязычной информации делает невозможной продуктивную профессиональную деятельность студентов в различных областях без знания английского языка даже внутри России.

Таким образом, индивид находится в ситуации выбора и, когда критерием выбора становится общесовременное ядро ценностей, то личность способна на самореализацию, самоактуализацию, самопроектирование и саморазвитие на основе ценностных ориентаций [20, 240].

Литература

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и литературная коммуникация (на материале реализованных текстов) : учебное пособие / Е. Е. Анисимова. – М. : Академия, 2003. – 128 с.

2. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. / Т. А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006.
4. Алексеева, Л. Е. Личность и общение / Л. Е. Алексеева. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 328 с.
5. Белл, Р.Т. Социолингвистика: цели, методы и проблемы: Пер. с англ./ Р.Т. Белл. – М. : Международные отношения, 1980. – 318 с.
6. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студентов университета : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. Ю. Фадеева. – Оренбург, 2013.
8. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку / И. Л. Бим. – Тверь, Титул, 2001.
9. Гайворонская, Г. С. Инфокоммуникации : учебное пособие / Г. С. Гайворонская – Одесса, 2006. – 96 с.
10. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 132 с.
11. Байбородова, Л. В. Педагогические технологии преподавателя иностранного языка : учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова / Н. Н. Касаткина, С. В. Данданова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 205 с.
12. Астафурова, Т. Н. Интерактивный аспект делового общения / Т. Н. Астафурова // Формирование коммуникативной иноязычной компетентности : сб. науч. трудов. – М. : МГЛУ, 1999. – 105 с.
13. Фадеева, М. Ю. Learn English politeness in communication : учебное пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Изд-во ОГТИ (филиала) ОГУ, 2011. – 107 с. – ISBN 978-5-8424-0569-5.
14. Фадеева, М. Ю. Формирование лингвокоммуникативной компетентности общения в бизнесе / М. Ю. Фадеева. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2014. – 112 с.
15. Фадеева, М. Ю. Методологические аспекты высшего образования при обучении иностранному языку в сфере экономики и менеджмента : учебно-методическое пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016. – 109 с. – ISBN 978-5-8424-0822-1
16. Фадеева, М. Ю. Развитие профессиональной компетентности студентов в сфере инфобизнеса и инфокоммуникации : учебно-методическое пособие / М. Ю. Фадеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016. – 124 с. ISBN 978-5-8424-0857-3
17. Парабеллум, А. Инфобизнес. Зарабатываем на продаже информации / А. Парабеллум, Н. Морчковский. – СПб. : Питер, 2013. – 256с .
18. Hadoop, Yahoo "Big Data" [Электронный ресурс] URL : <http://www.eweek.Com/c/a/Data-Storage/TBA Hadoop-Yahoo-Dig-Data/> – 254079 (дата обращения 06.12.2016)
19. Сир, Э. Эффективное управление вашим бизнесом в режиме реального времени [Электронный ресурс] / Э. Сир, К. Шмидт URL : https://intelligencegroup.com/wp-content/usermedia/1824_ITEL_WP_HANA_RU_WEB_fina.pdf (дата обращения: 15.01.2017)
20. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – М. : Дом науки, ИПК ГОЦ ОГУ, 2009. – 318 с.

Linguo-communicative competence in the foreign language learning technique in the area of information business and information communications

Fadeeva M.Yu.

Orsk humanitarian technological Institute (branch) of OSU

The depth of scientific and technological progress designates the fundamental changes in the human activity in information communications. It's changing the nature of foreign language knowledge demand and sets new guidelines for modernizing the foreign language learning process. The effectiveness of language education of manager is largely determined by the adopted of contemporary society educational concept, as well as the formed of its basis model of foreign language competence specialist.

The quality of his education determined not only by the availability of knowledge as a set of skills, but also on the base on relationship of knowledge as a value to information, to himself, to a future profession as a value.

Contemporary pedagogical research directed to solving linguistic-communicative tasks in practical, problematic situations of business communication implemented by digital technologies. It's shown, that implemented technique based on contemporary technologies and methods, that directly related to the industrial and business activities of future specialists, plays a significant role in foreign education process.

Keywords: communication, competence, communicative competence, linguistic-communicative competence, information communications, information business.

References

1. Anisimova E. E. text Linguistics and literary communication (on the material of realizovannyh texts) : teaching aid / E. E. Anisimova. – Moscow: Academy, 2003. – 128 p.
2. Van Dijk, T. A. Language. Knowledge. Communication. / T. A. Van Dijk. – Moscow: Progress, 1989. – 310 p.
3. Galikova, N. D. the Theory of learning a foreign language. Linguodidactics and methodology / N. D. Galikova, N. I. GEZ. – Moscow: Academy, 2006.
4. Alekseeva, L. E. Personality and communication / L. E. Alekseeva. – М. : Mezhdunar. PED. Academy, 1995. – 328 p.
5. Bell, R. T. Sociolinguistics: goals, methods and problems: Transl. English./ R. T. Bell. – Moscow: International relations, 1980. – 318 p.
6. Petrovskaya L. A. Competence in communication. Sociopsychological training / L. A. Petrovskaya. – Moscow: Moscow state University Publishing house, 1989. – 216 p.
7. Fadeeva, M. J. the Formation of linguo-communicative competence of University students : abstract of dissertation on competition of a scientific degree of candidate of pedagogical Sciences / M. Y. Fadeeva. – Orenburg, 2013.
8. BIM, I. L. The Concept of teaching the second foreign language / I. L. BIM. – Tver, The Title, 2001.
9. Gayvoronsky, S. Nokia : textbook / G. S. Gaivoronsky – Odessa, 2006. – 96 p.
10. Zakharova I. G. Information technologies in education : textbook for stud. higher. studies'. got him. / I. G. Zakharova. – М. : publishing center "Academy", 2003. 132 p.
11. Bayborodova L. V. Pedagogical technologies of foreign language teacher : textbook / L. V. Bayborodova / N. N. Kasatkina, S. V. Zandanova. – Yaroslavl : RIO AGPU, 2016. 205 p.
12. Astafurova, Tn. The interactive aspect of business communication / T. N. Astafurova Formation of foreign

- language communicative competence : collection of scientific works. labours'. – M. : Moscow state linguistic University, 1999. – 105 p.
13. Fadeeva, M. Y. Learn English politeness in communication : textbook / M. Y. Fadeeva. – Chelyabinsk : publishing house of the OGTI (branch), OSU, 2011. – 107 p. – ISBN 978-5-8424-0569-5.
 14. Fadeeva, M. J. the Formation of linguo-communicative competence of communication in business / M. Y. Fadeeva. – Chelyabinsk : publishing house of OGTI, 2014. – 112 p.
 15. Methodological aspects of higher education in teaching a foreign language in the field of Economics and management : teaching aid / M. Yu. – Orsk: Publishing house of Orsk humanitarian and technological Institute (branch) of OSU, 2016. – 109 p – – ISBN 978-5-8424-0822-1
 16. Fadeeva, M. Y. Development of professional competence of students in the field infobiznesa and Infocommunications : educational-methodical manual / M. Y. Fadeeva. – Orsk: Publishing house of Orsk humanitarian and technological Institute (branch) of OSU, 2016. – 124 p. ISBN 978-5-8424-0857-3
 17. Parabellum, A. Infobusiness. Based on sales information / A. Luger, N. Murckowski. – SPb. : Peter, 2013. – 256s .
 18. Hadoop, Yahoo " Big Data "[Electronic resource] URL : http://www.eweek.Com/c/a/Data-Storage/TBA_Hadoop-Yahoo-Dig-Data/ – 254079 (accessed 06.12.2016)
 19. Stir, E. Efficient real-time management of your business [Electronic resource] / E. stir, K. Schmidt URL : https://intelligencegroup.com/wp-content/usermedia/1824_ITEL_WP_HANA_RU_WEB_fina.pdf (date accessed: 15.01.2017)
 20. Kiryakova, A.V. Axiology of education. Orientation of the individual in the world of values: monograph / A.V. Kiryakova. – M. : House of science, IPK GOU OGU, 2009. - 318 p.

Место дидактических систем прошлого в современной художественной педагогике

Гусакова Ирина Михайловна

преподаватель кафедры начертательной геометрии и графики, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет НИУ МГСУ, Gusakova_i@mail.ru

Обращение к историческому опыту отечественной художественной педагогики способствует: формированию базовых ценностей современного художественного образования; положительной динамике развития традиционных художественных школ; успешности конкуренции конкретной дидактической системы с другими системами обучения на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: дидактическая система, ценности, принцип мимесичности, живопись, метод.

Ситуация в современной художественной педагогике характеризуется многообразием форм получения художественного образования. На рынке образовательных услуг предлагается несколько вариантов форм получения художественного образования: на уровне общеобразовательной школы (базовый курс, факультативные курсы, кружки), в системе дополнительного обучения допрофессионального образования (ДХШ, студии), в системе профессионального образования (среднеспециальное и высшее).

Многообразие форм получения художественного образования требует столь же многообразных форм обучения. Развитие каждой из них приводит к созданию собственных уникальных дидактических систем. Это многообразие складывающихся в современной художественной педагогике уникальных дидактических систем не перекрывается универсальными системами (Кардовского или академической). Развитие уникальных дидактических систем – требование современной ситуации на рынке образовательных услуг, требование успешной конкуренции отечественной художественной школы.

Универсальные системы (Кардовского или академической) существуют как базы для создания уникальных дидактических систем. Базовые ценности универсальных систем сохраняют свою значимость и в уникальных. Общие перечни, номенклатуры этих ценностей в универсальной и уникальной системах не могут быть идентичны, что могло бы привести к нивелированию особенностей этих систем. Вместе с тем, базовые ценности обеих систем не могут быть антагонистичны, поскольку каждая из них существует как компонент всей системы художественного образования (см. рис. 1).

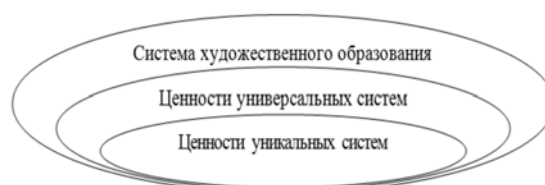


Рисунок 1 – Универсальные и уникальные ценности системы художественного образования

Уникальные дидактические системы основываются на уникальных наборах ценностей. Параметры этих наборов определяются ценностями, положенными в основу каждой дидактической системы. Современная художественная педагогика основывается на достижениях дидактических систем прошлого. Опыт художественных школ прошлого составляет «золотой фонд» современного художественного образования, ее ценности. Этот опыт, как ценность, может быть подложен в основу уникальной дидактической системы.

В основу уникальной дидактической системы должен быть положен некоторый уникальный в своем роде набор дидактических инструментов. Дидактические системы прошлого участвуют в формировании такого рода наборов. Выбор дидактической системы определяется особенностями конкретной дидактической ситуации. Сложность выбора заключается в совмещении прошлого исторического опыта и современных требований к учебным курсам.

Обращение к историческому опыту отечественной художественной педагогики способствует формированию базовых ценностей современного художественного образования; положительной динамике развития традиционных художественных школ; успешности конкуренции конкретной дидактической системы с другими системами обучения на рынке образовательных услуг.

Конструкция дидактической системы С.К. Заряно сформирована целями обучения Московского училища живописи, ваяния и зодчества: воспитание художника. Традиционная российская школа изобразительного искусства основывалась на принципах реалистического изображения. Критерием уровня обученности начинающего художника в рамках системы С.К. Заряно выступало сходство изображения с объектом, иллюзорность изображения. Философско-эстетическое понятие «мимесичность» описывает явление сходства объектов изображения и реальных объектов в произведениях искусства и характеризует особенности художественной системы. Художественная педагогика того времени также основывалась на этом принципе, определяющем критерии оценки как результатов обучения художников, так и параметров самого процесса.

Дидактическая система С.К. Заряно исторически была ориентирована на применение в рамках академической системы обучения, доминирующей и в современной художественной педагогике. Технологии современных уникальных художественно-педагогических систем могут быть основаны на дидактической системе С.К. Заряно. Она может выступать, таким образом, как базовая ценность современной уникальной дидактической системы. Принцип мимесиса, положенный в основание дидактической системы С.К. Заряно, может быть основным принципом современной уникальной дидактической системы.

При проектировании уникальных дидактических систем дидактические системы прошлого могут выступать их основными базовыми ценностями.

Цели дидактических систем прошлого включаются, в таком случае, в таксонометрию современных дидактических систем, определяя их дидактический инструментарий. Изучение дидактических систем прошлого – неперемное условие проектирования уникальных дидактических систем современной художественной педагогики.

Описание курса учебной живописи, традиционного в профессиональной подготовке художников-педагогов, осуществляется в соответствии с тематическим списком заданий («Натюрморт из белых предметов на цветном фоне», «Этюд головы натурщика» и др.) [1, 2]. Многообразие подходов к структурированию допускает, наряду с иными (психологическими, педагогическими и др.) также и философские основания для структурирования содержания программы курса. Мимесис как основание для структурирования курса может выступать, т.о., основанием для проектирования процесса обучения живописи на каждом его этапе:

- при описании целей и задач курса учебной живописи;
- при описании структуры содержания курса учебной живописи;
- при описании процесса учебного взаимодействия (в его формах, методах, приемах и др.).
- при описании оценки и анализе результатов учебной деятельности.

В соотношении с выбранным основанием, цели обучения могут быть сформулированы, исходя из трактовки понятия «мимесис» [3, 285] и соотношения его с системой ценностей курса. Так, цели традиционного курса учебной живописи художественно-графического факультета указывают на необходимость формирования профессиональных учительских знаний, умений и подготовке к самостоятельной творческой работе: «Назначение этого курса – дать будущему учителю профессиональные знания и навыки, развить его творческие способности, подготовить к самостоятельной творческой и учебно-воспитательной работе в области живописи». Цели проектируемого курса в самом общем виде указывают на необходимость формирования комплекса профессиональных знаний и умений: «Формирование у студентов комплекса научных знаний, практических умений, способствующих подготовке к работе в качестве педагогов-художников» [2, 25].

Логика усвоения содержания курса учебной живописи предполагает наличие определенного принципа или основания для структурирования учебного материала. Одним из возможных оснований структурирования может выступать принцип мимесиса. Освоение содержания курса, в этом случае, будет направленно на воплощение принципа мимесиса в художественно-педагогической профессиональной деятельности студентов. Структурирование знаний и умений обеспечивает эффективность их отбора, освоения, систематизации, соподчинения в учебном процессе.

Принцип мимесиса, заявленный в целях обучения, выступает основанием отбора и структурирования учебного материала курса. По отношению к

содержанию курса он выступает базовой ценностью и основным понятием. Освоение этого понятия как философской категории, педагогического принципа и инструмента художественно-педагогической деятельности составляет задачи курса. Структурой этого понятия задается структура содержания курса. Так, три вида мимесиса определяют трех частную структуру содержания курса: а) Мимесичность как принцип искусства. Мимесичность объекта изображения; б) Мимесичность как основание для анализа произведения. Мимесичность техники; с) Мимесичность как инструмент для анализа позиции художника. Мимесичность идеи. В соотношении с выбранным основанием, содержание обучения может быть структурировано, исходя из структуры понятия «мимесис» и соотношения его с традиционной структурой курса учебной живописи.

Метод – «сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом» [4, 470]. Выбор методов обучения не может быть произвольным. Выбирая метод обучения, педагогу необходимо каждый раз учитывать многие зависимости, прежде всего определить главную цель и конкретные задачи. Одна из задач метода является оптимизация учебного процесса, то есть «в имеющихся условиях из множества методов необходимо выделить те, которые обеспечивают наивысшую эффективность обучения по принятым критериям» [5, 509].

Метод С.К. Зарянка представляет собой одно из общих понятий методики, факт истории методов преподавания изобразительного искусства, а также дидактическое явление современной художественной педагогики. Этот метод описан в литературе как важный компонент авторской дидактической системы. Он представлялся эффективным уже современникам Сергея Константиновича. Направленность процесса обучения на формирование у студентов умений точной передачи натуры в классах профессора Зарянка отмечали многие из его учеников. Так, В.Г. Перов пишет, что после первых же уроков С.К. Зарянка «... очень многие были поражены тем, что ученик, почти не умеющий держать в руках кисти, ну, словом, только начинающий, по указаниям Зарянка писал голову настолько хорошо, что получал за нее медаль» [6, 200].

Разработанная С.К. Зарянка программа и методика обучения изобразительному искусству в высшей профессиональной школе по своей разработанности не уступает академической системе. Продуманность, последовательность, детально разработанная методика, строиться на применении ряда методов: «математической точности» передачи натуры, что соответствует требованиям не только того времени, но и современным требованиям художественной педагогики; методе «свободного построения композиции»; методе «освоения языка живописи как науки»; методе освоения технической грамотности как основы профессионального мастерства и др.

В настоящее время в художественной педагогике дидактическая система учителя выступает одним из основных объектов изучения. Проектировочные умения деятельности учителя являются базовыми при создании новых педагогических проектов и технологий обучения [7]. Умения проектировать педагогическую ситуацию, педагогический процесс или педагогическую систему входят в арсенал профессиональных умений современного педагога. Наличие этих умений освобождает учителя от необходимости искать готовые рецепты успешной педагогической деятельности. Педагогическое проектирование является одной из основных функций учителя, наравне с организационной, коммуникационной или гностической.

Литература

1. Методика преподавания изобразительного искусства: Программа для студентов III-IV курсов художественно-графического факультета / Сост. С.А. Волканова. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2000.

2. Изобразительного искусства: Программа для студентов заочных курсов художественно-графического факультета / Сост. В.П.Климович. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2006.

3. Боров, Ю.Б. Эстетика. Серия «Высшее образование» - Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

4. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: - В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1.

5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. и направлениям / Ред. Смирнова С.А. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512с.

6. Муратов, А.М. Сергей Константинович Зарянка. Художник, педагог, теоретик искусства. – СПб: Дмитрий Буланин, 2003. – 260с.

7. Громыко, Ю.В. Проектное создание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – М.: Ин-т учебника Raideia, 1997.

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

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

10. Перцев В.В. Гимназическое образование в дореволюционной России: вторая половина XIX - начало XX века//Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № 01. С. 36.

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

Place of didactic systems of the past in contemporary art pedagogy

Gusakova I.M.

Moscow State (National Research) University of Civil Engineering, MGSU

The reference to the historical experience of the national art pedagogy contributes to: the formation of the basic values of modern art education; the positive dynamics of the development of traditional art schools; the success of the competition of a specific didactic system with other systems of education in the market of educational services.

Keywords: didactic system, values, the principle of memeticist, painting, method.

References

1. Methods of teaching fine art: A program for students of III-IV courses of art and graphic faculty / Comp. S.A. Volkanova. - Vitebsk: Publishing House of VSU. P.M. Masherova, 2000.
2. Fine Art: The program for students of correspondence courses of the art-graphic faculty / Comp. V.P. Klimovich. - Vitebsk: Publishing House of VSU. P.M. Masherova, 2006.
3. Borev, Yu.B. Aesthetics. Series "Higher Education" - Rostov n / D: "Feniks", 2004.
4. Podlasy, I.P. Pedagogy. New course: A textbook for stud. ped. universities: - In 2 books. - M.: Humanit. ed. Center VLADOS, 1999. - Vol. one.
5. Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies: Proc. for stud. higher and n studies. institutions, training. by ped. specialist. and directions / Ed. Smirnova S.A. - 4th ed., Corr. - M.: Academy, 2001. - 512s.
6. Muratov, A.M. Sergey Konstantinovich Zaryanko. Artist, teacher, art theorist. - S-Pb: Dmitry Bulanin, 2003. - 260s.
7. Gromyko, Yu.V. Project Creation: Programming and Engineering Guide for Education for Strategic Management Systems. - M.: In-t Raideia textbook, 1997.
8. Pertsev V.V. Gymnasium education in pre-revolutionary Russia until the first half of the 19th century // Scientific and methodical electronic journal Concept. 2012. No 12. S. 081-088
9. Pertsev V.V. The development of gymnasium education in the Russian province of the second half of the XIX-early XX centuries (based on the material of the Oryol province): author. diss. ... cand. ped Sciences / Elets State University. I.A. Bunina. Yelets, 2006
10. Pertsev V.V. Gymnasium education in pre-revolutionary Russia: the second half of the XIX-early XX centuries // Scientific and methodical electronic journal Concept. 2013. No. 01.P. 36.
11. Pertsev V.V. The educational process in the gymnasiums of the Oryol province // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2015. No. 4. P. 26-30.

Балльно-рейтинговая система как способ интенсификация процесса обучения русскому языку учащихся из Китая

Иванова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), eivanova53@mail.ru

Данная статья посвящена поиску путей интенсификации процесса обучения китайских учащихся русскому языку. Одним из способов повышения эффективности обучения нам представляется введение на этапе довузовской подготовки балльно-рейтинговой системы для контроля знаний учащихся, которая будет включать в себя контрольные мероприятия, мотивирующие учащихся из Китая активнее и эффективнее работать на занятиях по русскому языку в целях повышения итогового балла, а как результат, совершенствования коммуникативных навыков.

Ключевые слова: китайские учащиеся, довузовская подготовка, обучение русскому языку как иностранному, интенсификация процесса обучения, балльно-рейтинговая система.

Россия обладает огромным образовательным потенциалом и является поставщиком образовательных услуг для учащихся по всему миру. В настоящее время меняются качественные и количественные характеристики обучаемого контингента, но неизменной остается цель – получение иностранными учащимися качественного образования на русском языке. И в этой ситуации русский язык становится системообразующей дисциплиной, поскольку на этом языке иностранные учащиеся осваивают выбранные ими образовательные программы. Одним из важнейших факторов, определяющих конкурентноспособность национального образования на международном рынке образовательных услуг, является эффективная система довузовской подготовки, занимающая очень важное место между средней и высшей школами и являющаяся самостоятельной подсистемой образования, которая ставит своей целью подготовку иностранных учащихся к поступлению и обучению в российских вузах [1. 214-218].

По причине того, что русский язык является системообразующей дисциплиной в системе довузовской подготовки иностранных учащихся, в последнее время в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) ведется активный поиск оптимальных путей преподавания, так как казавшиеся ранее решенными проблемы требуют нового обращения к ним с позиций современной науки и накопленного опыта.

Важной особенностью обучения иностранных учащихся на довузовском этапе является то, что им предстоит за крайне ограниченный срок усвоить очень большой объем учебного материала. Работа с таким контингентом создает дополнительные трудности и требует разработки большого количества соответствующих методических рекомендаций и поиск всех возможных средств повышения эффективности процесса обучения.

Иностранцами учащимися, поступающим в российские вузы, уже на этапе довузовской подготовки необходимо овладеть русским языком в учебно-профессиональной, социально-бытовой и социально-культурной сферах общения, однако основной для них является учебно-профессиональная сфера, так как именно в ней формируются основы коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное общение в рамках избранной специальности, чтения учебной литературы, успешной сдачи экзаменов, общения с преподавателями, дру-

гими студентами и в других ситуациях, актуальных для данной сферы.

В настоящее время при обучении русскому языку кроме объективных трудностей, связанных со сложностью предъявляемого грамматического и лексического материала, и субъективных, связанных с психологическими особенностями учащихся и преподавателей, особое значение приобретает национальная характеристика учащегося.

Особенности презентации языкового материала в иностранной аудитории определяются как внутриязыковыми, так и внеязыковыми факторами, находящимися в тесном взаимодействии, поэтому общепризнанным положением методики преподавания РКИ является необходимость учета типологических особенностей родного языка учащихся, их психофизиологических особенностей и специфики их мыслительно-речевой деятельности (в способе получения, переработки и использования информации, проявления умственных, интеллектуальных, психологических способностей, то есть личностных факторов, оказывающих влияние на процесс обучения). Особенности менталитета, поведения, культурные особенности, своеобразие познавательной деятельности, мышления, памяти, национальные традиции обучения учащихся заставляют преподавателей и методистов искать не только особые технологии и стратегии обучения, но и способы установления контакта, оптимального для конкретного контингента.

Именно поэтому в процессе обучения русскому языку очень важно не ломать привычные для учащихся стереотипы обучения и не навязывать ставший привычным для русской методической традиции коммуникативный, речевой подход. Любой стиль деятельности должен формироваться постепенно, при наличии у учащихся положительного отношения к занятию, к русскому языку, к России и к преподавателю.

Итак, за ограниченный срок обучения иностранные учащиеся должны овладеть основами грамматической системы русского языка, получить возможность приобрести на этом языке необходимые знания по специальным дисциплинам и познакомиться с культурой, традициями и обычаями страны изучаемого языка.

Важно заметить, что вузы России стремятся к увеличению числа иностранных учащихся еще и с целью интернационализации образования, так как в любой закрытой системе продвижение инноваций практически невозможно. Нашей целью является то, чтобы иностранные учащиеся на подготовительном факультете были готовы к учебно-профессиональной деятельности. Они должны иметь интерес к обучению, изучению русского языка и языка специальности; понимать цели довузовского обучения и хорошо представлять будущую специальность; иметь высокую степень самоорганизации и получать удовлетворение от получения профессионально значимой информации; владеть навыками самостоятельной работы и решения учебно-профессиональных задач. Именно поэтому администрация университетов и препода-

ватели должны стремиться к созданию таких условий обучения, в которых все вышеперечисленные компоненты могут быть развиты. Практика обучения иностранных граждан в высшей школе России показывает, что одной из самых многочисленных контингентообразующих стран является Китай.

Следует отметить, что в настоящее время число вузов в Китае, в которых русский язык изучают как специальность приближается к 100. В Пекине русский язык как профилирующий предмет изучают в 10 университетах (включая студентов технических специальностей), а по всему Китаю количество таких учащихся приближается к 30 тысячам человек [3. 18-23].

При обучении китайских учащихся важно учитывать то, что своеобразие исторического, социально-политического, экономического и культурного развития Китая оказало очень большое влияние на формирование психологии этого народа. К числу основных черт китайцев можно отнести трудолюбие, терпеливость, выносливость, упорство, настойчивость, хладнокровие, спокойствие, выдержку и приспособляемость, именно поэтому китайцы способны добиться высоких результатов в любом виде деятельности. Это малоприхотливые люди, они считают, что счастье зависит не от внешних факторов, а от них самих. Образ мышления китайцев можно назвать практическим, чуждым ненужным сложностям, они предпочитают простые интеллектуальные построения как наиболее рациональные и доступные для запоминания, поэтому в жизни и деятельности они очень редко руководствуются абстрактными принципами, а их логика отличается высокой предметностью. Китайцы энергичные и предприимчивые люди, стремящиеся в любых условиях достичь поставленной ими цели. Им свойственна жесткая дисциплина, высокая степень зависимости индивида от группы, специфическая сплоченность на основе четкого распределения ролей. Интересно, что с малоизвестными людьми китайцы ведут себя специфически, сохраняют неподвижное положение лица и тела, сидят прямо, не двигаясь, а их голос приближен к шепоту. Китайцы избегают смотреть прямо на собеседника, так как считают, что так делают только враги и ненавидящие друг друга люди. Когда в серьезной беседе преподаватель встречает потупленный или старательно отводимый взгляд китайца, то, не зная этой существенной особенности, часто начинает подозревать его в неискренности или в невнимании [2. 215-217].

Интересно, что в методике преподавания русского языка в Китае традиционно значительное внимание уделяется грамматике – овладению грамматическими правилами и сознательному подходу к системе языка. Без сомнения нужно учитывать принципиальные различия в грамматическом строе двух этих языков, так как русский язык не позволяет при составлении фразы просто подставлять слова другого языка в привычном для родного языка порядке без изменения окончаний. В отличие от европейцев, которые свободно манипулируют русской лексикой, используя ее в рамках

легко усваиваемой ими общеязыковой системы, китайцы теряются.

При работе с китайскими учащимися важно учитывать особенности системы обучения в школах, которые оказывают влияние на восприятие ими учебного материала и влияют на способы их обучения. В китайских школах новый материал (особенно на начальном этапе) отрабатывается хором. Он часто рассчитан на автоматическое заучивание без четкого понимания, что обусловлено спецификой иероглифического письма, так как после окончания средней школы ученик должен запомнить, без труда читать и понимать около 10 тысяч иероглифов. Если же ученик не вполне понял материал, сознаться в этом он не может из-за чувства ложного стыда, которое внушают детям. Вся методическая система основывается на вызубривании, механическом запоминании предлагаемого материала без его конкретного разбора и, главное, без предъявления логической связи, помогающей понять принцип действия определенного правила. Перед учащимся ставится задача просто запомнить механическую последовательность действий для получения конкретного результата без анализа понимания смысла этих действий. Именно поэтому учащимся из Китая зачастую трудно понять основные законы структурного устройства русского языка, а проще выучить все возможные варианты окончаний, что существенно замедляет процесс понимания и усвоения предъявляемого материала. Учащиеся не слушают вопрос, а пытаются стремительно подобрать правильный ответ, восстанавливая в сознании все существующие варианты окончаний. При этом если даже незначительно изменить привычную учащимся формулировку вопроса, они сразу же теряются, так как изначально выучили наизусть последовательную цепочку слов в их грамматически правильной последовательности. Таким образом, если российский учащийся будет логически обосновывать каждый свои действия пошагово, то учащийся из Китая механически воспроизведет по памяти цепочку всех необходимых действий. И даже если результат будет одинаковым, то путь будет принципиально отличный.

В работе с такими учащимися необходимо принимать во внимание фактор их индивидуальных способностей. Если желание выделиться своими способностями в российской школе даже приветствуется, то в китайской школе это воспринимается как обидная для всех гордыня, поскольку им следует быть такими, как все. Из-за чувства ложной скромности китайские учащиеся неохотно дают свои пояснения на родном языке учащимся своей группы, боясь задеть их честолюбие, а учащиеся, плохо усвоившие новый материал, просто боятся спросить своих одноклассников, боясь поставить их в тупик своими вопросами или показать собственную глупость. Именно поэтому они предпочитают просто выучить все наизусть, а на вопрос преподавателя, понятно ли это спешат ответить утвердительно.

Еще одной проблемой организации процесса обучения является разный темп работы в россий-

ской и китайской школе. Система обучения там приучает учащегося не стремиться к быстрому пониманию предъявляемого учебного материала, а, наблюдая процесс подачи нового материала, как можно тщательнее запомнить именно процесс и последовательность действий. Часто записав за преподавателем учебный материал в тетради, учащиеся не понимают, как его использовать и какую пользу он может принести, поэтому пытаются при выполнении самостоятельной работы действовать исключительно по памяти. В этом случае необходимо проконтролировать максимальную концентрацию внимания учащихся при объяснении материала, а потом дать им достаточно времени для его подробной записи. Интересно заметить, что студенты из Китая стремятся все записи производить "в столбик", как это принято в иероглифическом письме.

Таким образом, можно констатировать, что наиболее эффективный метод работы с этими учащимися состоит в многократном повторении одного и того же момента занятия без опоры на запись материала в тетради. Этот метод крайне утомителен, но дает прекрасные результаты.

Следует отметить, что традиционный грамматический принцип подачи материала грозит забвением коммуникативного принципа, в результате чего учащийся вне языковой среды не может преодолеть языковой барьер и выходит из стен вуза без навыков общения или с очень ограниченными возможностями. При этом необходимо учитывать и психологические особенности китайских учащихся, которые в целом менее коммуникативны и раскованны. Именно поэтому им необходимы коммуникативные упражнения и использование ролевых игр. Очень часто одной из возникающих у учащихся проблем становится незнание страны и культуры изучаемого языка, что приводит к тому, что выпускники теряются, попав в языковую среду, и часто не могут понять, о чем идет речь, зная все слова по отдельности [4. 57-59].

Итак, одним из способов повышения эффективности обучения вышеупомянутых учащихся в российских вузах является разработка индивидуальных образовательных маршрутов и усовершенствование методической базы преподавания русского языка.

В связи с вышесказанным, нам представляется необходимым продолжить поиски путей интенсификации процесса обучения китайских учащихся, изучающих русский язык и возможностей мотивировать их вступать в общение и чувствовать себя более комфортно, общаясь с русскими преподавателями и студентами.

Одним из способов мотивировать китайских учащихся активнее работать на занятиях по русскому языку является введение на этапе довузовской подготовки балльно-рейтинговой системы (БРС), подобной утвержденной в 2012 году в Национальном Исследовательском Технологическом Университете "МИСиС", которая будет включать в себя набор любых заданий (в том числе творческих, с помощью которых преподаватель

активизирует потенциальные возможности учащихся, мотивирует их говорить по-русски и активнее работать на занятиях), в зависимости от целей и задач (в соответствии с рабочей программой). БРС устанавливает общий порядок оценивания результатов обучения учащегося в рамках дисциплины (в данном случае - по русскому языку) и является гибким и эффективным средством ранжирования обучающихся по результатам их учебной деятельности в дополнение к экзамену, которое увеличивает соревновательность в учебном процессе и дает мотивацию к достижению более высоких результатов. БРС ставит своей целью непрерывную комплексную оценку качества учебной работы учащихся при освоении образовательной программы. Одними из главных целей введения БРС являются повышение мотивации учащихся путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы, активизации их самостоятельной работы и повышения уровня организации учебного процесса. Уровень усвоения учащимися русским языком может оцениваться, скажем, по 100-балльной шкале (сумма семестрового или годового рейтингового балла), который демонстрирует качество работы учащегося в течение двух семестров (учебного года) и является экзаменационным рейтинговым баллом, который учащийся набирает до экзаменационной сессии, сроки которой предусмотрены учебным планом. Данная система позволяет учащемуся контролировать свои результаты в течение всего учебного года и иметь возможность дополнительно сдавать свои работы. Важно отметить, что контрольные сроки сдачи контрольных материалов по русскому языку устанавливаются преподавателем и утверждаются ведущим кафедрой.

Если предположить, что учебный план предусматривает, что учащиеся сдают экзамен в конце каждого семестра в качестве вида итоговой аттестации, тогда минимально требуемый балл по русскому языку для получения допуска к сдаче экзамена - 35 (то есть учащиеся должны набрать его в течение семестра, выполнив задания, предложенные преподавателем (контрольные работы, презентации и т.д.)), а максимальный - 50. Тогда минимальный балл, который учащийся должен получить на экзамене - 16. В результате итоговый балл, представляющий собой сумму семестрового рейтингового балла и балла, полученного на экзамене, переводится в оценку по шкале перевода (таблица 1).

Таблица 1

| Итоговый балл | Оценка |
|---------------|-------------------------|
| 0-50 | "2" неудовлетворительно |
| 51-69 | "3" удовлетворительно |
| 70-84 | "4" хорошо |
| 85-100 | "5" отлично |

Важно отметить, что если учащийся не принял участие в контрольных мероприятиях по уважительной причине и имеет подтверждающий это документ, он должен иметь возможность сдать работы преподавателю в согласованный с ним срок (без начисления за это штрафных баллов).

Если же у учащегося нет уважительной причины, по которой он не смог принять участие в контрольных мероприятиях или не смог набрать баллов, достаточных для получения аттестации, он должен иметь возможность добрать баллы в течение сессии до минимального балла (51 балл) в дни, назначенные кафедрой или преподавателем. В качестве наказания можно предложить, что за каждую попытку добора баллов учащийся не может набрать более 20 баллов. На наш взгляд, подобная система поможет также повысить посещаемость учащимися занятий.

Подводя итоги, следует сказать, что введение БРС может способствовать повышению эффективности обучения учащихся из Китая русскому языку, так как помогает раскрыть их потенциальные возможности и мотивирует их добиваться больших успехов в изучении языка, на котором им предстоит получить высшее образование.

Литература

1. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С. Организация целенаправленной работы над речевыми ошибками иностранных учащихся. // Международное образование и сотрудничество : сб. материалов V Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» - М. : ТехПолиграфЦентр, 2017. – С. 214-218.
2. Ли Иннань. Вчера, сегодня и завтра. // Русский Мир.Ru. – М.: Фонд РМ, 2009. -№10. – С.18-23.
3. Крысько В.Г. Этническая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 320с.
4. Ременцов А.Н., Иванова Е.В. Особенности обучения иностранных граждан из основных контингентообразующих стран на подготовительном факультете МАДИ. // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». Теория и методика профессионального образования – М.: ФГБОУ ВПО МГАУ, 2011. Вып. 4 (49). – С.24-28.

A credit-based scoring system as a way to intensify the process of teaching the Russian language to Chinese students

Ivanova E.V.

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

This article is dedicated to searching for ways to intensify the process of teaching the Russian language to Chinese students. One of the best ways to make teaching more effective would be to introduce a credit-based scoring system to control students' knowledge. This system will contain tests and tasks, which will motivate students from China to work more actively and effectively during Russian language lessons in order to increase their final grade. It will also stimulate development of the students' communication skills.

Key words: Chinese students, pre-university training, teaching Russian as a foreign language, intensification of teaching process, credit-based scoring system.

References

1. Kasarova V.G., Kremetskaya L.S. Organization of focused work on speech errors of foreign students. // International Education and Cooperation: Sat. materials of the V International Scientific and Practical Conference "Professionally directed

- teaching of the Russian language to foreign citizens" - Moscow: TekhPoligraf Center, 2017. - P. 214-218.
2. Li Yingnan. Yesterday, today and tomorrow. // Russian Mir.Ru. - M.: Fund of the Republic of Moldova, 2009. - №10. - p.18-23.
 3. Krysko V.G. Ethnic Psychology: Studies. allowance for stud. higher studies. institutions. - M.: Publishing Center "Academy", 2002. - 320s.
 4. Rementsov A.N., Ivanova E.V. Features of training of foreign citizens from the main contingent countries at the preparatory faculty of MADI. // Bulletin of the Moscow State Agricultural Engineering University named after V.P. Goryachkina. Theory and methods of vocational education - Moscow: FSBEI HPE MSAU, 2011. Vol. 4 (49). - P.24-28.

Вопросительная модальность в рутульском языке. Частновопросительные предложения

Махмудова Светлана Мусаевна

д. филол. н., профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет, Rutulsveta@mail.ru

Рутульский язык относится к лезгинской подгруппе нахско-дагестанских языков. Носители рутульского языка занимают обширную территорию от городов Шеки и Нуха с юга в современном Азербайджане и до селения Мюхрек в современном Дагестане. Рутулы были одним из 26 албанских народов. Официально рутулов носителей рутульского языка согласно переписи 2010 года 35240, фактически, учитывая тех рутулов, которые проживают на территории, которая в настоящее время относится к Азербайджану, около 80-100 тысяч. Язык относится к исчезающим языкам, занесен в Красную Книгу.

Синтаксис рутульского языка не подвергался специальному рассмотрению, в связи с чем многие вопросы синтаксической структуры остаются белыми пятнами в кавказоведении. В нашей работе впервые рассматриваются типы и способы образования частновопросительных конструкций в рутульском языке.

Ключевые слова: рутульский язык; синтаксис рутульского языка; модальность; вопросительная модальность; вопросительные предложения; способы выражения частного вопроса; частновопросительные предложения.

Рутульский язык стал новописьменным с 1991 года, с этого года введен в школах с рутульским составом учащихся в качестве родного, отдельные вопросы лексики и грамматической структуры подвергались научному исследованию в работах А.М. Дирра [4-5], Е.Ф. Джейранишвили [2-3], Г.Х. Ибрагимова [7], А.Е. Кибрика [6], М.Е. Алексеева [14], С.М. Махмудовой [9-12], М.О. Ибрагимовой [8], А.С. Алисултанова [1] и др.

Данная работа посвящена исследованию особенностей выражения частного вопроса.

Частный вопрос отличается от общего вопроса тем, что при общем вопросе спикер задает вопрос относительно истинности высказывания:

Гъаъ гьугъара ама? “На улице дождь?”

Гъабыр гъала хъидкьыр адишме? “Они еще не пришли?”

(это так называемые да/нет вопросы [14, с.244]). При частном же вопросе спрашивающий ждет ответа на вопрос, который в предложении заключен в семантические рамки вопросительного местоимения, сама же пресуппозиция, фоновая информация, – основное содержание вопроса – спикеру известна:

1а. *Изды китаб гъили а?* “Где моя книга?” (то есть пресуппозиция здесь - тот факт, что у спикера есть книга, известен и признается всеми; актуальна здесь только одна сема – где?);

1б. *Гъал лешури изды китаб?* “Кто взял мою книгу?” (пресуппозиция – две известные всем истины: все знают, что у спикера есть книга, и все знают, что ее кто-то взял; актуализируется только новая информация – сема кто?);

1в. *Гъалда ха выды къаш ад тлыбагъалл?* “У кого твое кольцо с камнем?”

1г. *Шууна вы гъадаа саъ лирхъури?* “Как ты упал оттуда?”

1д. *Мыс гьугъаси мисде йиз?* “Когда в этом году пойдет снег?”

1е. *Гъис вас едере йишири?* “Почему ты заболел?”

1ё. *Шыв выри (пешкеш гьыгъыри) ва гъанийс?* “Что ты подарил ему?”

1ж. *Шиви гъабише вада гьухъуд?* “Что они тебе сказали?”

Во всех приведенных примерах (1а-ж) семантика вопросительной модальности заключается в вопросительном местоимении, которое и является фокусом вопроса.

Как пишет Я.Г. Тестелец, “вопросительные местоимения включают в себя слова разных частей речи: существительные (*кто? что?*), прилагательные (*какой? что за?*), наречия (*где? когда?*)” [14, с.245]. Это положение подтверждается и материалом рутульского языка, где так же вопросительным маркером частновопросительных предложений могут служить слова разных частей речи (ср. примеры 2а-д):

2а. Выш йиркыри вахда нъгъа? “Кто пришел к тебе вчера?” (местоимение);

2б. Мысан хыле хъидкыри ешилаа? “Как так быстро вернулись женщины с жатвы?” (наречие времени);

2в. Гылды ухун вас бытраана гъузгури? “Какое платье тебе понравилось?” (прилагательное);

2г. Шумуб эч ха ми рышеде? “Сколько яблок у этой девочки?” (местоименное числительное) и так далее.

2д. Гыс задаа кыйдид аязбыр Йигыр, хъад гъагас джугъуд?

Почему я, зимние ветры прогнав, Весну сделать не могу?

Гыс, хыдиймар сес выгыр, Тухгемаа гафбыр гъагас джугъуд?

Почему, созвав друзей, Досыта петь не могу? (Эзерчи) [11, с.107].

Частновопросительные предложения (так называемые Wh-questions) могут иметь также отрицательные формы, при образовании которых используются две отрицательные частицы: частица **-на//не** присоединяется к вопросительному слову – фокусу предложения, отрицательная частица **диш** добавляется к основе глагола, к которой затем примыкает также вопросительная частица **-ма//ме**, образующая общевопросительную форму, например (примеры 3а-е):

3а. Выш йиркыри мехътебе? “Кто пришел в школу?” (положительная форма),

3б. Вышне йиркырдишме мехътебе? “Никто не пришел в школу?” (отрицательная форма);

3в. Гьал гыгырыри вас куьмег? “Кто помог тебе?” (положительная форма),

3г. Гьална вас куьмег гыгырдишме? “Тебе никто не помог?” (отрицательная форма).

Та же модель используется при образовании отрицательной формы от вспомогательных глаголов (примеры 4а-е):

4а. Гыли а изды китаб? “Где моя книга?”

4б. Гылине адишме изды китаб? “Нигде нет моей книги?”

4в. Гылды нацурук ки балугъ? “В какой реке водится рыба?”

4г. Гылдына нацурук кидишме кызил? “Ни в одной реке не водится рыба?”

4д. Гьалды халыхда хъу багъ? “За чьим домом есть сад?”

4е. Гьалдына халыхда хъудишме багъ? “Ни за чьим домом нет сада?”

Вопросительная конструкция с однородными членами

В вопросительной конструкции с однородными членами предложения вопросительная частица – **ма//ме** присоединяется к одному элементу – сказуемому, если однородных элементов в конструкции два, если больше, то вопросительная частица примыкает ко всем сказуемым, кроме последнего, который опускается (примеры 5 а-в):

5а. Вас дид хыгарама нин?
ты-дат. отец-абс. любить-вопр.част. мать-абс.

Ты отца любишь или мать?

5б. Ва хыве улесиме ямаг?
ты-абс. хлеб-абс. кушать-вопр.част. каша-абс.

Ты хлеб поешь или кашу?

5в. Вас дид хыгарама, нин хыргарама, шу?
ты-дат. отец-абс. любить-вопр.част. мать-абс. любить-вопр.част. брат-абс.

Ты отца любишь, мать или брата?

Вопросительная клауза в сложном предложении

Если вопросительное предложение входит в сложное предложение в качестве придаточной части, оно может использоваться как прямая речь:

6а. Рышере - “Гьалды халыхда хъу багъ?” - хъури
девушка-эрг. чей-притяж.ф. дом-ад-эсс. иметься-сзади сад-абс. сказать-прош.
“Девушка спросила, за чьим домом есть сад”;

6б. Араза - “Гьалды ваикляа захъван руъура?” - хъва
араз-эрг. который-абс. вы-конт-абл. я-комит. идти-прош. сказать-наст.
Кто из вас пойдет со мной? – говорит Араз.

Обычный порядок построения сложного предложения с придаточным данного типа – маргинально левая позиция подлежащего и маргинально правая позиция сказуемого, внутри которых вставляется второстепенная часть (примеры 6а-б).

Если вложенная клауза занимает позицию внутри главной клаузы, то сказуемое главного предложения может повториться в маргинально правой позиции (примеры 7а-б):

7а. Араза хъва - “Гьалды ваикляа захъван руъура?” - хъва
араз-эрг. который-абс. вы-конт-абл. я-комит. идти-прош. сказать-наст.
Кто из вас пойдет со мной? – говорит Араз.

7б. Рышере хъури - “Гыли а вы?” - хъури
девушка-эрг. сказать-прош. где иметься-наст. ты-абс. сказать-прош.
Девушка спросила: - Кто ты?

Если вопросительная клауза занимает начальную позицию в предложении, то в нейтральном предложении главные члены предложения меняются местами – сказуемой идет в препозиции по отношению к подлежащему (примеры 8а-б):

8а. *“Вы гыли а?” – хьури рышере ты-абс. где иметься-наст. сказать-прош. девушка-абс.*

Где ты? – спросила девушка.

8б. *“Зы маа миди хьикьасдиш!” – хьури шаирере*

я-абс. больше сюда прийти-отриц. сказать-прош. поэт-эрг.

Я сюда больше не приду, сказал поэт.

Если вопросительное предложение идет в сложном предложении как косвенная речь, то к глаголу-сказуемому вопросительной клаузы примыкает частица **-ди** (примеры 9а-б):

9а. *Рышере гьалды халыхда багь хьуди худкури*

девушка-эрг. чей-притяж.ф. дом-ад-эсс. сад-абс. иметься-сзади спросить-прош

“Девушка спросила, за чьим домом есть сад”;

9б. *Нине вы гыли ади худкури*

мать-эрг. ты-абс. где иметься-косв. частица спросить-прош.

Мама спросила, где ты.

Альтернативные частновопросительные предложения

В рутульском языке имеется еще один способ выражения вопросительной модальности, который можно обозначить как частновопросительные конструкции, - **альтернативный вопрос**, при котором отвечающий поставлен перед необходимостью выбрать один вариант - ответ из предложенных:

9а) *Нин рыкьасиме дид?* “Мама придет или отец?”

9б) *Гьыр хывкьыриме убул?* “Зайца поймали или волка?”

9в) *Вада эч хама нар?* “У тебя яблоко или гранат?”

9г) *Вы руьусиме зы?* “Ты пойдешь или я?”

9д) *Вас гьацларама зас?* “Ты знаешь или я?”

9е. *Араз дама ама хала?* “Араз в лесу или дома?”

9ё. *Ва кихьинбыр гьаъара ама гьалсабыр?* “Ты делаешь письмо или математику?” и т.д.

Если в приведенных примерах (9а-ё) содержится семантика необходимости свободного выбора из предложенных вариантов, то в следующих примерах (10а-г) тот же вопрос может быть выражен в более категоричной форме, - вставленное в конструкцию союзное слово *дишди* “или же” предполагает, что отвечающий **может выбрать** из двух предложенных вариантов, но **должен выбрать** только тот вариант ответа, на который указывает спрашивающий:

10а) *Вас гьацларама дишди зас?* “Ты знаешь или я?”

10б) *Нин рыкьасиме дишди дид?* “Мама придет или все-таки папа?”

10в) *Вы руьусиме дишди сахасиме?* “Ты пойдешь или все же поспишь?”

10г) *Ва гьухьусиме дишди за?* “Ты скажешь или же это сделаю я?” и так далее.

Мульти-вопрос

Р.Раджабов выделяет в цезском языке также такой вид вопроса, как мульти-вопрос, при котором в конструкции может содержаться не одно вопросительное слово [13, с.146]. Подобные вопросительные составляющие имеются и в рутульском языке (примеры 11а-в):

11а. *Гьал шыв йидкьыр а?* 11б. *Гьалда шыв агьыри?*

Кто что принес? Кто что нашел?

11в. *Выш мыс йиркьыри?* 11г. *Гьалдаа шыв сугури?*

Кто когда пришел? Кто что потерял?

11д. *Гьили шыв ги?* 11ё. *Выш мыс йиркьыри?*

Где что (есть)? Кто когда пришел?

11е. *Гьилаа шыв лешури?* 11ж. *Выш гыли а?*
Откуда что взяли? Кто где?

Еще один тип вопроса в рутульском языке – вопросительная конструкция, сопровождаемая вопросительным словом, положительным или отрицательным (примеры 12а-б), при которых предполагается положительный или отрицательный ответ:

12а. *Мисде кьылд кьыб йишири, йиъиме?*

В этом году зима рано наступила, **не так ли (букв. не есть ли?)?**

12б. *Мисде кьылд кьыб йишири, дишме?*

В этом году зима рано наступила, **не так ли (букв. разве нет?)?**

Таким образом, в рутульском языке имеется развитая система вопроса - несколько типов частновопросительных конструкций, при которых предполагается один ответ: вопросительные конструкции с однородными членами предложения, альтернативный частный вопрос, мульти-вопрос и т.д.

Литература

1. Алисултанов А.С. Проблемы базисной лексики русского, английского и рутульского языков (На материале глаголов). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук/ А.С. Алисултанов. - М. -1986.

2. Джейранишвили Е.Ф. Цахский и мухадский языки. II. Морфология. (На грузинском языке. Резюме на русском) / Е.Ф.Джейранишвили -Тбилиси. -1984.

3. Дирр А.М. Рутульский язык/А.М. Дирр - Тифлис. -1911.

4. Кибрик А.Е. Материалы к типологии эргативности: 6. Цахурский язык. 7. Рутульский язык. 8. Лезгинский язык/А.Е. Кибрик. - М. -1980.

5. Ибрагимов Г.Х. Рутульский язык/Г.Х. Ибрагимов. - М. -1978.

6. Ибрагимова М.О. Сравнительная характеристика падежей в диалектах рутульского языка: автореф. дисс. ... д. филол. наук/М.О. Ибрагимова. - Махачкала, 2015. 48 с.

7. Махмудова С.М. Способы выражения субъектно-объектных отношений в рутульском языке. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к.филол.наук/С.М. Махмудова. - Махачкала, 1995.

8. Махмудова С.М. Грамматические классы слов и грамматические категории рутульского языка. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д. филол. наук/С.М. Махмудова. - М., 2002.

9. Махмудова С.М. Рутульская литература. /С.М. Махмудова. - Махачкала, «Народы Дагестана», 2008.

10. Махмудова С.М. Жемчужины рутульской мысли. Пословицы, поговорки и загадки рутульского народа/С.М. Махмудова. - Махачкала: Эпоха, 2014. 151 с.

11. Махмудова С.М. Рутульские пословицы и поговорки/С.М. Махмудова. - Махачкала, Дагучпедгиз, 1993.

12. Махмудова С.М., Хангереев М.-Б.Д.-Г., Алиева З.М., Базиева З.М., Гаджихмедов Т.И., Гасанова М.А., Гасанова У.У., Гусейнов Г.М., Джалилова А.Б., Исрапилов П., Керимова К.Р., Кусегенова Ф.А., Магдилова Р.А., Мудунова Г.А., Сиражудинов Р.М., Солтаханов И.Э., Сулейманова Г.П., Султанмурадова Н.Э. Краткий разговорник на языках народов Дагестана. Махачкала, 2015.

13. Раджабов Р. Синтаксис цезского языка/Р.Раджабов. - М. УОП Института этнологии и антропологии РАН, 1999.

14. Сулейманова Т.А. Эвфемизмы как один из способов аксиологической репрезентации картины мира в рутульском языке//Современная наука. Актуальные вопросы теории и практики. Серия Гуманитарные науки, № 3/Т.А. Сулейманова. – М. 2018. 184-187.

15. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис/Я.Г. Тестелец. - М.: Издательство РГГУ, 2001.

16. Alekseev M. E. Rutul // The Indigenous Languages of the Caucasus / ed. by Rieks Smeets. Delmar – N. Y./ M. E. Alekseev. - Caravan Books, 1994. Vol. 4. P. 213-258.

Questional modality in rutul language. Participating proposals Makhmudova S.M.

Moscow State Psychological and Pedagogical University

The Rutul language belongs to the Lezgin subgroup of the Nakh-Dagestan languages. The speakers of the Rutul language occupy a vast territory from the cities of Sheki and Nuha from the South in modern Azerbaijan to the village of Muhrek in modern Dagestan. The Rutuls were one of the 26 Albanian peoples. According to the 2010 census, 35240, in fact, taking into account the Rutul speakers that live in the territory that currently belongs to Azerbaijan, about 80-100 thousand people officially Rutul native speakers. Language belongs to endangered languages, listed in the Red Book.

The syntax of the Rutul language was not subjected to special consideration, in connection with which many questions of the syntactic structure remain white spots in the quotation marks. In our work for the first time we consider the types and methods of formation of private structures in the Rutul language.

Key words: Rutul language; syntax of the Rutul language; modality; interrogative modality; interrogative sentences; ways of expressing a particular question; private interrogative sentences.

References

1. Alisultanov A.S. Problems of the basic vocabulary of the Russian, English and Rutul languages (on the material of the verbs). Author. diss. ... Cand. filol. Sciences / AS Alisultanov. - M. - 1986.
2. Jeyranishvili, E.F. Tsakh and Muhad languages. li. Morphology. (In Georgian. Summary in Russian) / EF Dzheranishvili-Tbilisi. - 1984.
3. Dyrr A.M. Rutul language / A.M. Dirr - Tiflis. -1911.
4. Kibrik A.E. Materials to the ergative typology: 6. Tsakhur language. 7. Rutul language. 8. Lezgin language / A.E. Cybric - M. -1980.
5. Ibragimov G.Kh. Rutul language / G.H. Ibrahimov. - M. -1978.
6. Ibragimova M.O. Comparative characteristics of cases in the dialects of the Rutul language: author. diss. ... d. Filol. Sciences / M.O. Ibrahimov. -Makhachkala, 2015. 48 p.
7. Makhmudova S.M. Ways of expressing subject-object relations in the Rutul language. Author. diss. on the competition uch. st. Ph.D. / S.M. Makhmudov. - Makhachkala, 1995.
8. Makhmudova S.M. Grammatical classes of words and grammatical categories of the Rutul language. Author. diss. on the competition uch. st. d. filol. Sciences / S.M. Makhmudov. - M., 2002.
9. Makhmudova S.M. Rutul literature. /CM. Makhmudov. - Makhachkala, "Peoples of Dagestan", 2008.
10. Makhmudova S.M. Pearls of Rutul Thought. Proverbs, sayings and riddles of the Rutul people / S.M. Makhmudov. - Makhachkala: Epoch, 2014. 151 p.
11. Makhmudova S.M. Rutul proverbs and sayings / S.M. Makhmudov. - Makhachkala, Daguchpedgiz, 1993.
12. Makhmudova S.M., Khangreeyev M.-B.D.-G., Alieva Z.M., Baziyeva Z.M., Gadzhiakhmedov T.I., Hasanova M.A., Hasanova U.U., Guseinov G.M., Dzhaliilova A.B., Israpilov P., Kerimova K.R., Kusegenova F.A., Magdilova R.A., Mudunova G.A., Sirazhudinov R.M., Soltakhanov I.E. ..., Suleymanova G.P., Sultanmuradova N.E. A short phrase book in the languages of the peoples of Dagestan. Makhachkala, 2015.
13. Radjabov R. Syntax of the Tsez language / R. Radjabov. - M. UOP Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences, 1999.
14. Suleymanova T.A. Euphemisms as one of the ways of axiological representation of the picture of the world in the Rutul language // Modern science. Actual questions of theory and practice. Humanities series, No. 3 / T.A. Suleimanov. - M. 2018. 184-187.
15. Testelet Ya.G. Introduction to the general syntax / Ya.G. Testelet. - M. : Publishing House of the RSUH, 2001.
16. Alekseev M.E. Rutul // The Indigenous Languages of the Caucasus / ed. by Rieks Smeets. Delmar - N. Y. / M. E. Alekseev. - Caravan Books, 1994. Vol. 4. P. 213-258.

Рекламный текст как вид креолизованного текста в обучении креативному мышлению

Гришенкова Татьяна Федоровна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, Сургутский государственный университет, g.t.f.1991@yandex.ru

Иванова Елена Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, Сургутский государственный университет, eljohnson86@mail.ru

Статья посвящена вопросу применения рекламы, как вида креолизованного текста, в качестве средства формирования критического мышления и развития навыка креативного высказывания. В статье описываются основные черты креолизованного текста, функции и взаимоотношения всех его компонентов, которые также являются компонентами рекламного текста. С точки зрения целей коммуникации, креолизованные тексты существуют на трех уровнях – лексическом, синтаксическом и композиционном. Реклама является коммуникативной единицей и создание эмоциональных, образных рекламных текстов позволяет решать учебные задачи и находить ответы на вопросы, побуждающие к действию. В статье представлены примеры различных творческих упражнений, направленных на развитие критического мышления и креативного высказывания; задания на выявление изобразительно-выразительных средств в рекламных сообщениях, упражнения на уместность употребления определенных лексических единиц.

Ключевые слова: реклама, креолизованный текст, поликодовый текст, критическое мышление, креативное мышление, креативное высказывание.

Ежедневное ускорение темпов жизни и увеличение объема информации поставили перед образованием проблему выбора форм и технологий обучения. Способы кодирования информации постоянно совершенствуются, форма восприятия нового изменяется. Цифровизация становится неотъемлемой частью жизни, а визуализация одним из способов решения проблем восприятия и осознания информационного потока.

Современный ученик/студент гораздо эффективнее воспринимает визуальные образы, нежели вербальные средства, следовательно более пристальное внимание следует уделить технологиям визуализации в учебном процессе и извлечь из нее все положительное.

Креолизованный текст, в этом случае, может стать эффективным способом кодирования информации и понятие «креолизованного текста» в настоящее время получило широкое распространение в сфере образования. Креолизованный текст предназначен для человека, способного быстро воспринимать информацию, вычленять необходимые сегменты и ссылаться на наиболее запоминающиеся элементы.

Понятие «креолизованного текста» было введено в 1990 году Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым. С тех пор данный вид текстов был достаточно хорошо изучен и получил применение не только в СМИ, но и в обучении. Ряд авторов называют креолизованные тексты «поликодовыми». Так А.Г. Сонин называет поликодовыми «тексты, построенные на сочетании в едином графическом пространстве семиотической гетерогенных составляющих, – вербального текста в письменной или устной форме, а также лингвистических знаков другой природы» [Сонин :С.117]. Далее автор говорит, что невербальные компоненты в таких текстах – это не только культовые знаки, но и аудиовизуальные [Сонин : С. 22].

При этом М. А. Ищук сравнивает поликодовые тексты с многоканальными текстами, «которые имеют более широкий спектр гетерогенных составляющих, то есть, кроме изобразительного и вербального компонентов, в их состав входит звуковой устный текст диалогического характера, который требует дополнительных каналов восприятия (телевизионные передачи, телереклама, кино-

тексты, виртуальные электронные тексты)» А термин «креолизованный» М.А. Ищук предлагает применять по отношению к «одноканальным текстам (комикс, афиша, плакат, реклама в печатном виде), которые образованы комбинацией негомогенных составляющих и требуют только зрительного восприятия [Ищук : С.178].

А. А. Бернацка также разграничивает «поликодовый» и «креолизованный» текст. В частности, термины «поликодовый» и «семиотически затрудненный» текст, по ее мнению, является наиболее приемлемым для обозначения негомогенных, синкретических текстов, которые образуются комбинацией компонентов и элементов разных знаковых систем при их взаимной синсемантии, то есть при одинаковой важности любых знаковых систем, которые принимают участие в оформлении такого текста [Бернацка : С.109].

Любой креолизованный (поликодовый) текст будь то телевизионные передачи, реклама, комикс, афиша или плакат, сопровождается визуальным компонентом. В процессе обучения визуализация или наглядность играет одну из главенствующих ролей и неотрывно связана с восприятием и запоминанием учебного материала.

Согласно словарю методических терминов Э.Г. Азимова, А. Н. Щукина, «визуализация (от лат. *visualis* – зрительный) – представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [Азимов : С.38].

Визуализация рассматривалась как теория схем (Р.С. Андерсон, Ф. Бартлетт) и как теория фреймов (Ч. Фолкер, М. Минский) и была сформулирована как «вынесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции» [Манько : С.24].

По мнению Н.Н. Манько, применение визуализации для активизации учебной деятельности возможно только «в случае придания визуальным средствам регулятивной функции. Для этого важно программировать, инициировать учебные действия, поддерживать рефлексивные процессы, самостоятельные учебно-познавательные действия, либо использовать уже созданные средства с обозначенными свойствами и функциями» [Манько : С.24].

Человек способен не только воспринимать визуальный образ предмета, но и переносить мыслеобразы из внутреннего плана во внешний. Причем, этот перенос осуществляется на уровне чувственно-образном (т.е. воспроизведение особенностей реального объекта), на вербально-логическом (т.е. на уровне прямого отражения и домысливания) и на визуально-аналитическом уровне (т.е. моделирования деятельности на уровне вымысла). Эта способность человека дала возможность развиться такому виду мышления как клиповое, которое представляет собой быструю, одноразовую реакцию на внешний раздражитель.

Клиповое мышление определило появление нового вида креолизованных текстов, состоящих

из картинок и слов, разбитых на небольшие смысловые блоки (сюда можно отнести комиксы, где преобладающим элементом текста становится визуальный образ, картинка, а текст лишь дополнение к ней). Основной упор здесь делается на эмоциональность содержания, а яркие образы героев становятся центральными.

В этой связи, визуальные образы в креолизованном тексте могут стать некими невербальными знаками – мотиваторами креативной деятельности обучающихся. По мнению Е.Е. Анисимовой, Н.М. Чудаковой и других, невербальный знак содержит два рода означающих – предметы и идеи или образы, а использование образов предполагает определенные ассоциативные связи, культурный код или национальную специфику, а «изображение имеет мощный воздействующий потенциал, тем более усиленный имплицитными или эксплицитными связями с открытой для интерпретации метафорической структурой текста» [Чудакова : С. 77].

Исходя их цели, которую преследует преподаватель на занятиях со студентами, а это – коммуникация, все невербальные (визуальные) коды (образы) должны осмысленно подбираться и включаться в смысловой рисунок креолизованного текста для достижения поставленной цели. Однако, преобладание одного из элементов в креолизованном тексте может по-разному отразиться на постановке цели коммуникации.

Исследователи (Гордеев Ю.В., Корнилова Е.Е., Заурбир С.Д., Пойманова О.В., Чудакова Н.М.) утверждают, что у невербальной и вербальной части креолизованного текста существуют различные взаимоотношения, а именно: смысловое доминирование текста (изображение является дополнением к тексту); параллельная корреляция (содержание вербальной и невербальной частей полностью совпадают); комплиментарная (содержание вербальной и невербальной частей перекрывают друг друга); субституивная (невербальная часть замещает вербальную); интерпретативная (связь между вербальной и невербальной частями устанавливается ассоциативно) [Sauerbier 1978. цит. по: Чудакова 2005: с. 186].

Еще в 1997 году А. В. Пойманова описывала виды креолизованных текстов, учитывая объем информации и роль изображения. Автор предложила следующие виды: репетиционные (иллюстрация повторяет вербальный текст); аддитивные (иллюстрация оказывает определенную дополнительную информацию; выделительные (иллюстрация подчеркивает конкретный аспект вербальной информации, объем которой значительно больше); оппозитивные (содержательная структура, переданная иллюстрацией, вступает в противоречие с вербальной информацией, вызывает комический эффект); интегративные (иллюстрация, встроенная в вербальный текст); образительно-центричные (вербальная часть объясняет, конкретизирует изображение, которое занимает главное место в сообщении) [Пойманова : С.12].

Параграфемные средства (цвет, композиция и др.) в креолизованном тексте чаще всего пере-

дают эмоциональное состояние героев, настроение и атмосферу, они влияют на восприятие реципиентом всей коммуникативной ситуации на вербально-логическом и визуально-аналитическом уровнях. Они позволяют реципиенту сформировать свое отношение к ситуации, предположить эмоциональное состояние героев, домыслить их реакцию и смоделировать последующие действия.

С точки зрения языкового наполнения креолизованного текста, Е.Е. Анисимова предлагает рассматривать креолизованные тексты на трех уровнях – лексическом, синтаксическом и композиционном, которые вместе создают определенный прагматический эффект. Лексический уровень предполагает анализ лексики, направленной на создание образа объекта. Синтаксический уровень предполагает анализ предложения и синтаксических конструкций. Композиционный уровень предполагает анализ сочетания текста с визуальным образом [Анисимова : С.188].

В зависимости от характера связей между вербально и невербальной частями в креолизованном тексте исследователи Е.Е. Анисимова и В.Н. Семерджи рассматривают нулевую, частичную и полную креолизацию. В текстах с нулевой креолизацией визуальная информация не представлена; в текстах с частичной креолизацией вербальная часть автономна, визуальные элементы факультативны; в текстах с полной креолизацией визуальный элемент и текст спаяны, текст полностью отражает происходящее на картинке.

Мы, в свою очередь, считаем, что взаимосвязь между вербальной и невербальной частью текста креолизованного текста (комикса) будет напрямую зависеть от разных учебных задач. В случае, если учебная задача предполагает «дешифровку» лексических единиц – вербальный компонент текста будет доминирующим. Если учебная задача направлена на развитие креативного высказывания, невербальный компонент будет субституивным.

Как мы уже рассмотрели ранее, креолизованный текст (комикс) предполагает наличие параграфных средств, предполагающих восприятие текста на вербально-логическом и визуально-аналитическом уровнях, а также побуждает учащегося к лексическому, синтаксическому и композиционному анализу. Все эти свойства требуют от учащегося критического взгляда на текст на всех этапах работы с ним. В процессе работы с креолизованным текстом выстраивание целеполагания отличается от работы с обычным текстом. На первом, предтекстовом этапе целью является не только предвосхищение языковых трудностей, мотивация учащихся к работе, а также формирование эмоционального настроения учащихся и поиск внешних связей с темой занятия.

Второй, текстовый этап работы будет разделен на несколько подэтапов. Первый подэтап предполагает формирование картины мира в пространстве данного креолизованного текста и сопоставление ее с картиной мира учащегося. Второй подэтап представляет собой отдельное изучение

вербальной и невербальной информации, сопоставление и изучение взаимоотношений этих компонентов. Третий подэтап - это контроль понимания фоновой информации и сопоставление ее с текстовым компонентом креолизованного текста. Третий, послетекстовый этап представляет собой работу над аспектными навыками и формирование репродуктивных умений учащихся. Работа на четвертом этапе предполагает работу над продуктивными умениями и является творческим.

Обучающиеся, критически относящиеся к тексту, не просто просматривают ключевые слова, намереваясь запомнить их, но и интерпретируют, синтезируют и усваивают то, что прочитали. Таких обучающихся можно назвать критически мыслящими, так как они подвергают сомнению не только то, что предлагает текст, но и то, что подразумевалось и предполагалось автором, то есть то, что находится на невербальном, паралингвистическом уровне. Они концентрируют внимание на деталях вокруг ключевых идей текста, интерпретируют увиденный визуальный образ и корректируют его. Они не просто соглашаются или отвергают, а формируют собственные идеи, таким образом обогащая существующую структуру представленного креолизованного текста. (Paul R.W.)

Критическое мышление тесно связано с креативным мышлением, так как оно является вторичным и представляет собой анализ выводов и решений, принятых в процессе рождения новых идей или/и усовершенствования известных.

Креативное мышление определяется В. J. Thayer-Bacon как скачок фантазии, иррациональный процесс вне правил, отказ от оценивания ситуации, спонтанное генерирование идей. Признавая воображение и эмоции в качестве важных компонентов рационального мышления, основным инструментом суждения автор признает интуицию. В. J. Thayer-Bacon признает критическое мышление как деятельность, формирующая беспристрастное, нейтральное, объективное и универсальное мнение. Оно позволяет решать учебные задачи, находить ответы на вопросы, выявить правильное мнение. Однако, следует посмотреть на оба процесса критического и креативного мышления с точки зрения практики, поскольку креативное мышление также позволяет решать учебные задачи, находить ответы на вопросы и формировать собственное мнение [Barbara J. Thayer-Bacon : С.151- 160]

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что критическое и креативное мышление лежат в одной плоскости с точки зрения решения учебных задач. Мы рассматриваем креолизованный текст как тренажер для развития как креативного так и критического мышления, поскольку он содержит невербальный компонент, представляющий собой предметы и образы, которые являются полем для воображения.

Основными компонентами механизма критического мышления являются восприятие, репродукция, анализ, визуализация, креативное мышление и воспроизведение закодированной в креолизованном тексте информации.

Реклама является видом креолизованного текста и обладает всеми его компонентами – вербальным и невербальным. Рекламный текст, как визуализированная история, позволяет стимулировать процесс критического мышления. Он отвечает всем требованиям к обучающему тексту и может быть использован как источник формирования креативного мышления и креативного высказывания. Она также дает возможность использовать разнообразие формы работы в обучении созданию речевого произведения.

Реклама также выступает как коммуникативная единица, которая распространяет информацию в сфере маркетинговых услуг любым способом в любой форме, использует при этом любые средства. Поскольку основной целью рекламы является продажа товара, следовательно, перед создателем рекламного текста встает задача создания эффективного речетворческого произведения. Основными вербальными составляющими рекламного текста являются слоган, заголовок, основной рекламный текст, эхо-фраза. Заголовок, как значительная составляющая рекламного текста, содержит 80% информации о товаре.

Для работы с данным компонентом мы применяем упражнения, как по созданию заголовка к готовому уникальному торговому предложению, так и прогнозирование основного рекламного текста к заданному заголовку. Аналитический этап стал первой ступенькой создания креолизованного рекламного текста. В частности бакалаврам Сургутского государственного университета, обучающимся по направлению «Реклама и связи с общественностью», было предложено задание по созданию рекламного текста своей alma-mater.

Студенты предложили много интересных вариантов, в основном прямого действия, назовем некоторые из них: «*Построй свое будущее с СурГУ*», «*В СурГУ – возможности, в тебе – потенциал!*», «*СурГУ – умное пространство*», «*Учись, развивайся, твори – вместе с СурГУ*», «*Лучшие возможности – в лучшем вузе Югры!*» Оригинальный заголовок косвенного действия «*На раскопки нового себя*» способен заинтриговать потенциального абитуриента, поступающего на историческое направление. В качестве визуализации к данному рекламному тексту автором были предложены фотографии из студенческого архива археологических экспедиций, изображающих студентов-историков за работой на раскопе.

Информация, имплицитно поданная в заголовке «*Те, кто оценит твой внутренний мир*», раскрывается в изображении врачей-хирургов в операционной. Для отделения «Народное художественное творчество и режиссура» были сделаны следующие находки «*Помочь примерить все маски?*» и «*Сделаем сценарий для твоей карьеры*». Еще один удачный заголовок с использованием специального приема привлечения внимания – прямого вопроса: «*Мечтаете о надежном будущем и карьерном росте в современном, стремительно меняющемся и динамично развивающемся мире? Это реально! Сургутский государ-*

ственный университет предоставляет возможность получить качественное образование сегодня».

Данный рекламный текст был построен студенткой К.Р. как модель-загадка, начинающаяся с наводящего вопроса, ответ на который дается в самом тексте и подкрепляется визуальными фотографиями счастливых выпускников нашего вуза – обладателей красных дипломов, подбрасывающих вверх шапочки-конфедератки. Эхо-фраза «*Выбирая СурГУ, ты выбираешь успех!*» повторяет основной мотив обращения автора и органично вписывается в данную рекламу вуза.

При обучении созданию основного рекламного текста важно акцентировать внимание не только на тематическом, но и на концептуальном и модальном единстве текста. Актуализация авторской концепции основного рекламного текста обусловлена картиной мира, социальными, культурными знаниями создателя рекламы. Обратимся к началу рекламного текста о СурГУ студента Б.В.:

«Бывают моменты, когда проблемы становятся преградой для развития, и чувство стремления вперед изнашивает себя, пропадая внутри. Но даже корабли движутся против ветра, а ледяная пустыня не убивает жизнь. В какой-то момент, когда остановился марсоход, и с ним была утрачена связь, люди потеряли надежду. Но времена меняются, изменяются и люди... Корабельщики травят стаксели, жизнь эволюционирует, а пресловутый марсоход обернулся одним явлением случайности. Все можно изменить, можно достичь цели, только проанализировав свой опыт, и сказав себе: «В следующий раз я буду умнее». Не останавливайся, не жди, стань умнее сейчас, чтобы в следующий раз добиться большего. Сделай правильный выбор – поступи в СурГУ!»

В данном отрывке ключевое понятие накапливает свое значение имплицитно, в рассказе студента не названы лексемы ошибка, неправильное действие, случайный выбор, но они подразумеваются, и все рассуждения автора текста направлены на предупреждение неверного шага в выборе профессии и учебного заведения.

Создание эмоциональных, образных рекламных текстов, побуждающих к действию, требует соблюдения соответствия стилистическим принципам. При изучении специфики стилистических особенностей рекламы особое внимание необходимо обратить на работу с тропами и фигурами речи.

Это могут быть различные творческие задания, связанные с созданием поликодовых текстов с заданными тропами и, например, с метафорами, выбранными студентами. Задания такого характера имеют своей целью формирование навыков креативного высказывания. Обратимся к вариантам визуализации придуманных студентами метафор, рекламирующих те или иные товары (услуги). Студентка М.А. для метафоры «*Вложить всю душу*» предложила использовать изображение: цветы в ладонях, вызывающее ассоциации с магазином товаров для дома «Уют».

Для реализации социальной рекламы различных сообществ одиноких людей, студент П.И. придумал креолизованный текст: метафору «Пустое тело» и визуализацию к ней, где душа одинокого человека тянется к ангелу, олицетворяющему свет, надежду и помощь.

Работа с рекламой, как видом поликодового (креолизованного) текста, подразумевает учет и эффективное использование интралингвистических особенностей текста. В частности, могут быть предложены задания на выявление образительно-выразительных средств в рекламных сообщениях, упражнения на уместность употребления определенных лексических единиц и другие творческие виды работ. Например, при написании рекламного текста о СурГУ студентка В.П. удачно использовала повторы и синтаксический параллелизм с целью получения эмоционального отклика от потенциальных абитуриентов. Броский заголовок, поданный в форме утверждения «Учишься на пиаре – умеешь все!» сразу же привлекает внимание читателя. Вопросно-ответная конструкция, использованная студенткой в следующем примере, придает тексту непринужденность изложения, дает возможность самостоятельно поразмышлять над полученной информацией.

«Зачем поступать на режиссуру, журналистику, маркетинг, когда все это является частью одной большой современной и востребованной профессии «Реклама и связи с общественностью»?

Будь режиссером и пиши сценарий, думай над концепцией видеороликов и выступай на сцене...

Будь журналистом и бери интервью у известных людей города, посещай мероприятия и пиши репортажи, ходи на занятия по журналистике и получай советы от главного редактора...

Будь маркетологом и изучай рынок, думай над имиджем компании и привлекай покупателей, придумывай сумасшедшую рекламу товару, меняя эту индустрию...

Это не просто слова. Пиар – специалисты уникальны и умеют все! Присоединяйся и стань частью этих безумцев, которым ничего не страшно!»

Реклама, используемая в процессе обучения, как мы видим, может выступать не только как средство маркетинга и двигателем торговли, но носит учебный характер. Обучающийся может не только дешифровать рекламный текст, но и создать собственную визуализированную историю, создание рекламных роликов и проспектов может стимулировать процесс как критического так творческого мышления.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креоли-

зованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М. : Academia, 2003. – 128 с.

3. Воителева Т. М. Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию (методический аспект) // Вестн. Московского гос. гуманитарного ун-та им. М. А. Шолохова. 2013. № 3. С. 94–98.

4. Гордеев Ю.В. Корнилова Е.Е. фотоизображение в пресс-рекламе // Слово и изображение в рекламе. Воронеж, 2001. 156 с.

5. Инас Т.Ш. Креолизованный текст как средство современной коммуникации: вербальная и визуальная составляющие // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология: сб. ст. по материалам III междунар. науч.-практ. конф. — No 1(3). — М., Изд. «МЦНО», 2017. — С. 131-143.)

6. Манько Наталия Николаевна Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия АлтГУ. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-didakticheskikh-obektov-v-aktivizatsii-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 19.10.2018).

7. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Ольга Валентиновна Пойманова ; Моск. ордена Дружбы народов лингв. ун-т. – М., 1997. – 24 с.

8. Семерджиди В.Н. Дидактический текст по иностранному языку как креолизованный текст (на материале современных учебников английского и русского языков) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskii-tekst-po-inostrannomu-yazyku-kak-kreolizovannyi-tekst-na-materiale-sovremennyh-uchebnikov-angliyskogo-i-russkogo-yazykov> (дата обращения: 19.10.2018).

9. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дисс. на соискание учён. степени д-ра филол. наук. : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Александр Геннадиевич Сонин ; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 2006. – 323 с.

10. Сырина Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2016. 7 (172) - С. 81-85

11. Чудакова Н.М. Концептуальная область «Неживая природа» как источник метафорической экспансии в дискурсе российских средств массовой информации (2000 – 2004гг.) // Дисс. ... канд. филол. наук. (10 .02. 01 – русский язык) – Екатеринбург, 2005

12. Barbara J. Thayer-Bacon. Transforming critical thinking. Thinking constructively. Teachers College Press, Columbia University New York and London. – 2000, 201p.

13. Paul R.W. Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.1990

The text of advertisement as a type of creolized text in creative thinking teaching

Grishenkova T.F., Ivanova E.A.

Surgut state university

The article is devoted to the issue of the implementation of advertising text as a type of creolized text, to develop skills of critical thinking and creative utterance. The article describes the main features of creolized text, the functions and relationships of all its components. The article describes the main features of creolized text, the functions and relationships of all its components of the advertising text. According to the goals of communication, creolized texts exist on three levels - lexical, syntactic and compositional. Advertising is a communicative unit so the creation of emotional, imaginative advertising texts allows to solve educational problems and encourage action. The article presents examples of various creative exercises aimed at developing critical thinking and creative expression; tasks for identifying graphic expressive means in advertising messages, exercises to appropriate use of certain lexical units. The examples of exercises are aimed at developing critical thinking and creative expression skills.

Key words: advertisement, creolized text, polycode text, critical thinking, creative thinking, creative utterance.

References

1. 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.
2. Anisimova E.E. Text linguistics and intercultural communication (on the basis of creolized texts): studies. allowance for stud. a fact foreign lang universities. - M.: Academia, 2003. - 128 p.
3. Voiteteva, TM, Analysis and Interpretation of the Text as a Way to Understanding It (Methodical Aspect), Vestn. Moscow State humanitarian un-that them. M.A. Sholokhov. 2013. No. 3. P. 94-98.
4. Gordeev Yu.V. Kornilova E.E. photo image in press advertising // Word and image in advertising. Voronezh, 2001. 156 p.
5. Inas T.Sh. Creolized text as a means of modern communication: verbal and visual components // Scientific Forum: Philology, art history and cultural studies: Coll. st. Based on materials of the III Intern. scientific-practical conf. - No 1 (3). - M., Ed. "MTSNO", 2017. - p. 131-143.)
6. Manko Natalia Nikolaevna Cognitive visualization of didactic objects in the revitalization of learning activities // News of AltGU. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-didakticheskikh-obektov-v-aktivizatsii-uchebnoy-deyatelnosti> (appeal date: 10/19/2018).
7. Poymanova OV The semantic space of a video verbal text: author. diss. for the competition learned. degree of candidate filol. Sciences: spec. 10.02.19 "Theory of Language" / Olga V. Poymanova; Mosk. Order of Friendship of Peoples of Ling. un-t - M., 1997. - 24 p.
8. Semerdzhidi V.N. The didactic text on a foreign language as a creolized text (on the material of modern textbooks of English and Russian languages) // Vestnik VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-tekst-po-inostrannomu-yazyku-kak-kreolizovannyi-tekst-na-materiale-sovremennyh-uchebnikov-angliyskogo-i-russkogo-yazykov> (), you will get the time when you want to change your time. .2018).
9. Sonin A. G. Modeling the mechanisms of understanding polycode texts: Diss. for the competition learned. degree of Dr. Filol. sciences. : special 02/10/19 "Theory of Language" / Alexander G. Sonin; Mosk. state ling. un-t - M., 2006. - 323 p.
10. Syrina, T. A. Cognitive visualization: the essence of the concept and its role in language learning. TSPU Bulletin. 2016. 7 (172) - P. 81-85
11. Chudakova N.M. Conceptual area "Inanimate nature" as a source of metaphorical expansion in the discourse of the Russian media (2000-2004) // Diss. ... Cand. filol. sciences. (10 .02. 01 - Russian) - Ekaterinburg, 2005
12. Barbara J. Thayer-Bacon. Transforming critical thinking. Thinking constructively. Teachers College Press, Columbia University New York and London. - 2000, 201p.
13. Paul R.W. Rapidly changing world. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University. 1990

Индивидуально-направленный подход в изучении иностранных языков в неязыковых вузах

Гузова Александра Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, Sashenka_0879@mail.ru

Айназарова Светлана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков для гуманитарных и естественнонаучных специальностей, Северо-Кавказский Федеральный университет, Svetlb2005@mail.ru

Целью исследования является рассмотрение и изучение влияния индивидуально-направленного подхода при обучении иностранным языкам.

Объектом исследования являются педагогические подходы, применяемые в освоении различных способов изучения иностранного языка студентами неязыковых вузов.

В статье делается акцент на личность обучаемого, его уникальность и присущую только ему ценность личности. Автор обосновывает выбор изучаемого индивидуально-направленного подхода тем, что современные студенты склонны обладать прагматическими мыслями, действиями и независимыми идеями. Эти качества весьма востребованы в современном мире.

Основным выводом проведенного исследования является то, что индивидуально-направленный подход – это разработка индивидуально-направленной системы формирования социальных навыков. Результаты исследования ориентированы на социализацию студентов в условиях образовательной среды. Автор считает, что индивидуально-направленный подход – это изучение особенностей обучения предмету, учитывая индивидуальные и личные особенности.

Ключевые слова: система образования, педагогические технологии, индивидуально-направленные обучение, обучающие подходы, самообразование, технологическое обучение, современные информационные технологии, личность, иностранные языки.

Начнем с того, что в современном мире происходит полное изменение системы образования, охватывающее все ступени: дошкольную, школьную, вузовскую и после вузовскую. Кроме того, о профессионализме специалистов можно судить, оценивая качество и уровень жизни в мире, государстве, стране. Обратим внимание на то, что система образования играет важную роль, поскольку здесь ведется подготовка профессиональных кадров по всем существующим специальностям. Человеку приходится мгновенно понимать и перерабатывать большие объемы информации, что является одним из требований современных информационных разработок, управлять новейшими средствами, методами и технологиями работы.

Необходимо подчеркнуть, что для того чтобы педагогические методы обучения соответствовали предъявляемым критериям, необходимо правильно использовать современные знания в учебном процессе. Считается, что знания должны быть уместными, нужными, релевантными обучающим целям, являться организованными, что подразумевает переработку новых сведений во всех сферах; разумными - то есть их надо излагать просто и ясно, с применением аудио и визуальных пособий предоставления обучающего материала. Своеобразность дисциплины «Иностранный язык» основана на обучении разговорной речи, а предметом разговорной речи является мысль. Первоначальная функция речи коммуникативная. Речь есть, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания.

Важно отметить, что речь - это стремление высказать собственное мнение в определенной ситуации. Главные виды речевой деятельности при изучении иностранного языка должны быть нацелены на поощрение самостоятельного мышления обучаемых, рассуждения, убеждение в собственной точке зрения по той или иной проблеме.

Подчеркнем, что в наше время растут критерии отбора сотрудников на престижные должности. Соответственно среди выпускников растет желание и необходимость изучать языки. Логично предположить, что если будущий специалист свободно изъясняется на иностранном языке, это говорит о нем, как о конкурентоспособной личности.

Растет понимание того, что иностранный язык стал способом общения, взаимопонимания и взаимодействия людей всех рас и народов, специалистов всех профилей, политиков всех рангов. Исходя из вышесказанного, поднимается вопрос о необходимости перейти на качественно новый уровень преподавания, чтобы найти подходящие способы развития разговорной речи студентов.

Поскольку процесс разработки педагогических технологий начинается с определения целей обучения, то можно полагать, что они изначально разрабатываются для того, чтобы эффективно достигать их, а потом упорядочивать в соответствии с учебной программой, а также отбирать основные способы преподавания, методики и всевозможные подходы к ее реализации.

В вузах в процессе обучения, применяются разные подходы преподавания.

1. Информационно - познавательный подход. Основная цель – упор на подготовку квалифицированного работника. Данный подход к обучению, разработан на основе когнитивной психологии, возник в противовес бихевиористическому подходу. В основе изучения языка в рамках этого подхода лежит принцип сознательности и утверждение, что в изучении и овладении иностранным языком лежат умственные процессы и действия, основанные на их понимании.

Этот подход состоит из сбора данных всевозможных объемов, преподаваемых учителем - диспуты, учебные часы, монологические высказывания, рассказы, личные впечатления, использование цифровых способов получения знаний, применение работы с интерактивной доской и наглядные современные средства предоставления знаний.

2. Практический подход. Ведущий метод обучения иностранным языкам в условиях вузовского обучения. Этот метод является сознательным, так как в процессе занятий предполагается осознание учащимися языковых форм, необходимых для общения, но в то же время метод является практическим, так как решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика [1].

Таким образом, основное в этом подходе - подготовить специалиста, умеющего адекватно достигать намеченные цели. Он направлен на создание вполне реальных подходов, где будущий специалист с помощью обучающего материала сможет успешно и качественно выполнить профессиональные задачи.

Этот подход, подразумевает самостоятельную переработку задач, содержания и форму определенной деятельности учебного процесса, в которой можно активно принимать участие, создание условий для внутренней потребности понимания предмета (иностранного языка) - «круглые столы», деловые игры, альтернативу изученной темы, активную подготовку, организационно практическую и теоретическую работу.

3. Деятельностные подход. «Процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом том, что новые знания не даются в готовом

виде. Вот что такое “деятельностный подход” в образовании!» [3].

Мы считаем, что его цель - подготовить выпускника, умеющего понять и сформулировать свою цель, найти пути реализации этой проблемы. Деятельностный подход - это своеобразность мышления, активизация мысленного процесса. Он уделяет особое внимание проблемам педагогики, теоретической работе по сложным вопросам, научной работе и конструктивным играм.

4. Индивидуально - направленный подход. Сегодня в образовании главенствующей задачей является повышение самостоятельной активности в учебном процессе. Цель – создать индивидуума, практически строящего и дорабатывающего свою теоретическую среду, направленную на улучшение своих способностей во время теоретического процесса. Этот подход предусматривает как теоретическую деятельность (аудиторную), так и индивидуальную работу.

Н.М. Стукаленко дает определение: «Индивидуальный подход - важнейший психолого-педагогический принцип, основанный на помощи учащимся в развитии их потенциальных возможностей, стимулировании стремления самостоятельно формировать цели и достигать их».

Методика личностно-ориентированного подхода известна уже давно. Выдающиеся психологи [5, 6] писали о влиянии школы на формирование личности учащихся. Впервые термин «личностно-ориентированный подход» стал использовать К. Роджерс. Он говорил о таком методе обучения как о принципиально новом, позволяющем ученику не просто учиться, а учиться с удовольствием и получать насыщенный информацией материал, развивающий воображение. Он также подчеркивал, что по сложившейся традиции упор в образовании делался лишь на интеллектуальное развитие, а не на личностное.

В ходе нашего исследования, мы отдавали предпочтение индивидуальной работе. Собственно говоря, это подкрепляется в теоретических и аудиторных лекциях, а соотношение элективных и обязательных учебных занятий должно быть в сторону элективных. Немаловажным фактором в этом подходе является учебно - исследовательская работа. Все обучающие подходы копируют деятельность преподавания только для конкретного курса. А значит, появление новых средств подачи знаний служит формированием новых педагогических технологий с учетом их эффективного использования в процессе учебы.

Добавим, что в нашем цивилизованном мире каждому человеку важно владеть иностранными языками, чтобы плодотворно устанавливать коммуникативные задачи и в личном общении и в сфере образования. Предполагается, что обучаемый представляется как полноправный субъект педагогического обучения [2].

Необходимо подчеркнуть, что изучение иностранного языка способствует повышению самообразования, улучшает комфорт путешествий, является преимуществом в получении престижной

работы. На основе учета потребностей человека в овладении иностранным языком и основано профессионально - направленное обучение. Применение индивидуально - направленного подхода делает возможным обучить иностранному языку так, чтобы современный специалист любого уровня умел изучать литературу по своей профессии, свободно пересказывать любые тексты, высказывать свое мнение на иностранном языке, выступать на международных конференциях, участвовать в переговорах. А также владеть культурой устной и письменной речи; основными особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения; уметь выстраивать композицию текста (введение, основная часть, заключение), свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства; использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации [7, с.31].

Подчеркнем, что изучение разговорной речи иностранного языка повышает качество самообразования, коммуникабельность в общении, повышает конкурентоспособность при приеме на работу.

К сожалению не всегда возможности и желания обучающихся совпадают с их индивидуальными способностями. Кому-то легче дается чтение, кому-то сама разговорная речь. Многими учеными замечена связь между темпераментом обучаемого и его успехами в усвоении иностранного языка [4, 6]. Наиболее труднодоступно это для обладателей флегматического и меланхолического темперамента.

Индивидуально - направленный подход при изучении иностранного языка предусматривает: 1) важность иностранного языка, как средство общения в иной среде; 2) практический подход к тем задачам, которые ему надо решать на данном уровне; 3) четкое осознание надобности в усвоении неродного языка.

Следует отметить, что процесс овладения иностранными языками – многогранный, творческий путь, а не механическое зомбированное заучивание языка. Это выше понятия самой учебной дисциплины. И весь смысл сводится к следующему – обучаемый должен мобилизовать все свои внутренние возможности.

Индивидуально - направленный подход – это вид преподавания, в котором основное внимание уделяется лично каждому обучаемому, его уникальности и присущей только ему ценности личности, где субъективный опыт каждого обучаемого сначала открывается, а затем гармонично вписывается в содержание образования. В традиционном образовании педагогические модели развития личности описываются в виде моделей, которые являются стандартами познания (познавательная деятельность), и ориентируются на личность, а с другой стороны опираются на признание уникальности субъективного опыта обучаемого, присущего только ему познания окружающей жизни. Таким образом, признается, что происходящее в образовании – это не только перестроение обучаемого под влиянием педагога, но и своеобразное совер-

шенствование, обогащение, усиление и трансформация знаний в индивидуальном развитии каждого человека.

Индивидуально - направленный подход как современное развитие педагогической деятельности, быстро завоевывает образовательное пространство в России. Ученые по педагогике уделяют огромное значение теоретическим основам и технологиям этого подхода в образовательном процессе.

Такая популярность индивидуально - направленного подхода может быть объективно объяснена сочетанием многих факторов. Динамичность развития общества скорее требует формирования яркой личности, индивидуальности, а не чего-то социально - типичного. Это позволяет обучаемому студенту стать самим собой, и оставаться в постоянно развивающемся обществе.

Психологи и социологи недавно заметили происходящие в настоящее время изменения в личностном развитии студентов. Например, некоторые исследователи доказывают, что современные студенты склонны обладать прагматическими мыслями, действиями и независимыми идеями. Эти качества весьма востребованы в современном обществе. Как следствие, эти изменения требуют соответствующего применения новых подходов и технологий во взаимодействии преподавателей и студентов.

В настоящее время в нашей стране продолжается полное реформирование системы образования, ни для кого не секрет, что происходит полное изменение требований к излагаемой на занятии информации, совершенствуется обучающий материал, ведется активная работа с зарубежными учеными в области педагогики.

Поскольку современная сфера экономики и рынок труда выдвигают все больше требований к специалистам, то растет и спрос на качественное и востребованное образование. Многие компании считают, что сегодняшние выпускники не обладают соответствующими знаниями иноязычной лексики по специальности, Поэтому компании организуют, так называемое дополнительное корпоративное обучение сотрудников (профессионально - направленное), где они получают знания, необходимые для ведения международных переговоров, заключения контрактов, деловой переписки, оформления документов. Обучение иностранному языку подразумевает не только знание основ грамматики и разговорную речь, но и большой кругозор, заинтересованность, увлеченность конкретной профессиональной темой.

Студентам неязыковых вузов требуется организовать условия для активизирования специальной лексики, где будет возможность обучиться иностранному языку на практике. При изучении иностранных языков в неязыковом вузе важно развивать познавательную активность. Только познавая внутренний мир обучаемого, особенная лексическая тема, изучаемая во время аудиторных занятий, без проблем может перерасти в собственное высказывание.

Одним из главных составляющих индивидуально-направленного подхода можно считать личностную мотивацию в изучении иностранных языков. При отсутствии мотивации невозможно сделать обучение эффективным. Такой мотивацией может быть перевод части занятий на английский язык, чтение курсов по специальности на иностранном языке, лекции приглашенных ученых на иностранном языке, защита курсовой работы на иностранном языке. Тогда индивидуально-направленный подход будет восприниматься студентом иначе, появиться дополнительная мотивация.

Индивидуально - направленный подход - это разработка индивидуально - направленной системы формирования социальных навыков. Следует заметить, что результаты многих исследований в большей степени ориентированы на социализацию студентов в условиях образовательной среды. В неязыковом вузе иностранный язык как предмет обладает своей индивидуальностью, ориентирован на освоение видов речевой деятельности, нацелен на получение научных, ориентированных на профессию сведений и имеет непосредственное отношение к профессиональным знаниям студентов.

Незвизывая на большое внимание педагогов по отношению к проблеме индивидуально - направленного подхода в образовании, все еще много сомнительных вопросов. Не установлены требования, сопутствующие успешному осуществлению индивидуально - направленного подхода для групп с разным уровнем подготовки. Мало освоены особенности индивидуально - направленного подхода в развитии языковой речи среди студентов неязыкового вуза.

В дальнейшем усовершенствовании нуждается система оценки знаний, которая сможет рассмотреть результаты применения технологии.

В заключении, можно сделать вывод, что индивидуально – направленный подход - это не только простой анализ особенностей обучения предмету, но и совсем другая методология устройства условий образования, которая подразумевает индивидуальные и личные функции.

Личностный опыт опирается на основу, представление, действия, способы, пути, законы объясняющие выполнение умственных и практических действий. Требуется подчеркнуть функции индивидуально - направленного подхода. Главными являются гуманистические, направленные на признание присущих человеку ценностей и обеспечивающие физическое и моральное здоровье, понимание смысла жизни и активной позиции в ней, личной свободы и возможностей самореализации.

Индивидуально - направленный подход при изучении иностранных языков поможет решить эти проблемы.

Литература

1. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. - М., 1964.
2. Кремлева Ю.В. Личностно-ориентированный подход как основа иноязычной речевой деятель-

ности студентов технического вуза. //Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3(22). – С. 110-113.

3. Леонтьев А.А. Общелингвистические взгляды И. А. Бодуэна де Куртепэ. Дисс. канд. филол. наук. М., - 1963.

4. Леонтьев А.А. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка. // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., Воронеж, - 2001, 448с.

5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., - 2000, 511с.

6. Роджерс К. К науке о личности / В кн. История зарубежной психологии. Тексты. М. 1986г.- 254с.

7. Яровикова Ю.В. Опыт реализации дистанционного курса в рамках непрерывной подготовки учащихся к олимпиаде по английскому языку. //Социальные отношения. – 2018, - №3 (26), С. 25-34.

8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе // М.: № 9, - 1996. - 96с.

Personality-directed approach in studying foreign languages in non-linguistic universities

Guzova A.V., Ainazarova S.Nikolaevna

Moscow State University of Psychology & Education, North Caucasian Federal University

The aim of the study is to examine and study the effect of individually-directed approach when learning foreign languages. The object of the study are pedagogical approaches in the development of different ways of learning a foreign language by the students non-language universities. The article focuses on the identity of the students, his uniqueness and inherent value of the individual. The author substantiates the studying choice of individually-directed approach in which modern students tend to have pragmatic thoughts, actions and independent ideas. These qualities are in high demand in today's world. The main conclusion of the study is that individually-directed approach is a designing individually-performed system for building social skills. The results of the study focused on socialization of students in educational Wednesday. The author believes that individually-directed approach is the study of peculiarities of medium.

Key-words: educational system, teaching technology, personality-directed education, studying approaches, self-education, technological training, modern information technology, personality, foreign languages.

References

1. Belyaev B.V. Psychological basis of learning a foreign language vocabulary. - M., 1964.
2. Kremleva Yu.V. Personality-oriented approach as the basis for foreign language speech activity of students of a technical college. // World of science, culture, education. - 2010. - № 3 (22). - S. 110-113.
3. Leontiev A.A. General linguistic views of I. A. Baudouin de Courtepe. Diss. Cand. filol. sciences. M., - 1963.
4. Leontiev A.A. Psychological basis of clarity in the textbook of a foreign language. // Language and speech activity in general and educational psychology. M., Voronezh, - 2001, 448s.
5. Leontiev A.N. Lectures on general psychology. M. - 2000, 511s.
6. Rogers K. To the science of personality / In the book. History of foreign psychology. Texts. M. 1986- 254s.
7. Yarovikova Yu.V. Experience in the implementation of a distance course in the framework of continuous preparation of students for the Olympiad in the English language. // Social Relations. - 2018, - №3 (26), p. 25-34.
8. Yakimanskaya I.S. Personality-oriented education in the modern school // Moscow: № 9, - 1996. - 96s.

Формирование иноязычной дискурсивной компетенции студентов юридических специальностей вуза средствами иностранного (английского) языка

Кочеткова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской и романской филологии ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», svetlana.kochetkova2015@mail.ru

Елтанская Елена Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и романской филологии ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», yeltanskaya@mail.ru

Янина Виктория Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и романской филологии ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», yanina230172@mail.ru

Введение: в статье анализируется специфика формирования иноязычной дискурсивной компетенции студентов юридических специальностей вуза средствами иностранного (английского) языка. Целью исследования является изучение процесса формирования и развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции как способности обеспечить реализацию коммуникативных задач повседневного, прагматического и профессионального характера в условиях вовлечения студентов в процесс межкультурного общения.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы дискурс-анализа и семантического картирования (mind mapping). Материалом исследования выступил учебно-методический комплекс по дисциплине «Английский язык в сфере юриспруденции», используемый в рамках программы подготовки бакалавров 40.03.01 «Юриспруденция».

Результаты исследования: в результате исследования особенностей дискурсивной компетенции были выделены ее следующие свойства: социальность, целостность, ценностная ориентированность, диалогичность, персонализация, интегративность, динамичность, проблемность, непрерывность, прагматичность, контекстуальность, ситуативная обусловленность. Анализ понятия дискурсивной компетентности как интегративного качества личности, позволил выделить основные ее функции: социальную, коммуникативную, интеркультурную, информационную, когнитивную, интерпретирующую, интегративную, эмотивную.

Обсуждение и заключения: формирование дискурсивной компетенции представляет собой важный участок современной лингводидактики. Современное состояние учебной базы таково, что способы формирования этого феномена существенно расширяются за счет новых технологий коммуникации. Дискурсивная компетенция является основным средством профессионализации будущего специалиста в любой отрасли деятельности; ее формирование и успешное развитие зависит от множества факторов, среди которых ведущими являются стремление преподавателей создать креативную обстановку на занятии по иностранному языку, использовать палитру методов и приемов, использовать все возможности для дискурсообразования и поддержания дискурсоразвертывания. Формирование дискурсивной компетенции предполагает использование комплекса упражнений развивающего характера, нацеленного на развитие таких навыков и умений, как владение фатическими способами поддержания дискурсоразвертывания (умение поддержать беседу); способность логически выстраивать собственную речь и выдерживать её аргументационный рисунок; умение вызывать адекватную реакцию собеседника и др.

Ключевые слова: иноязычная дискурсивная компетентность, лингводидактика, социокультурный, когнитивно-коммуникативный, юридический дискурс, семантическое картирование

Введение

Под дискурсивной компетентностью понимается «... совокупность знаний и навыков индивида, позволяющих ему согласовывать свои высказывания с динамичной структурой конкретного дискурса и трансформировать прецедентные дискурсивные формы в соответствии с определенным контекстом коммуникации» [1]. Она подразумевает готовность и опыт субъекта познания и коммуникации адекватно участвовать в создании и реализации дискурса [2].

Обзор литературы

Вопросы дискурсивной компетентности являются предметом анализа таких наук, как лингвoseмиотика, лингвистика, педагогика, социология, философия, антропология, лингводидактика. Они затрагиваются в работах Е. А. Кожемякина [1], Т. В. Ежовой, А. А. Саморукова [3], Т. Н. Астафуровой, А. В. Оляничка [2;4], В. И. Карасика [5] и многих др. Применительно к конкретным ситуациям познания и коммуникации дискурсивная компетентность может трактоваться как репертуар знаний и навыков, которые позволяют выстраивать дискурсивную практику таким образом, что она оценивается как «профессиональная» или «экспертная». Из этого следует, что показателем дискурсивной компетентности является сама дискурсивная практика с присущим ей набором высказываний, текстов, знаковых форм [4].

Дискурсивная компетентность свидетельствует о том, насколько «свободно» индивид может ориентироваться в дискурсе и воспроизводить его, а также насколько легко он может изменять его, не разрушая его внутреннего единства. Еще одним важным показателем дискурсивной компетентности является способность индивида ориентироваться в различных дискурсах и осуществлять адекватные коммуникативные действия в интердискурсивном пространстве, что подразумевает относительное свободное «переключение» индивида с одного дискурсивного режима на другой, его способность выразить одну и ту же мысль в различных дискурсивных режимах, не искажая при этом аутентичный смысл высказывания, адекватно распознавать и интерпретировать высказывания, принадлежащие различным дискурсивным средам [6].

Дискурсивная компетентность имеет, по крайней мере, два значимых аспекта. Во-первых, это социокультурный аспект, включающий в себя знание, понимание социальных целей и задач, следование им в процессе дискурсивной практики, а также знание и понимание культурных концептов и интериоризацию культурных ценностей [7]. Неадекватное представление или нарушение приня-

тых в культуре целевых установок может свидетельствовать о дискурсивной некомпетентности. Этот аспект также подразумевает дисциплинарное специфичное знание (например, знание о способах ведения судебного заседания), специфичный опыт (например, опыт выступления стороны защиты в судебном заседании), знание специфичных социокультурных и институциональных ритуалов и навыки выполнения их (например, процедуры ведения следствия, ход и ведение судебного процесса). Во-вторых, это когнитивно-коммуникативный аспект, который, в свою очередь, выражает знания и опыт в сфере композиции текстов, жанров и стиля дискурса, прогнозирования развития дискурса, реконструкции значения высказываний, выбора адекватного коммуникативного канала, идентификации источника и приемника информации и т.д.

Дискурсивная компетентность личности также понимается как «... профессионально значимое интегративное качество личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, обеспечивающее успешность профессиональной коммуникации через восприятие, понимание, создание дискурса в соответствии с целями профессиональной деятельности, нормами общения и спецификой конкретной ситуации» [3]. *Мотивационно-ценностный компонент* включает положительное отношение студентов к будущей профессиональной деятельности; стремление к личностному самосовершенствованию; ценностно-смысловую ориентацию студентов на присвоение универсальных гуманистических ценностей, развитие положительной мотивации студентов к формированию собственной дискурсивной компетентности. *Когнитивный компонент* предполагает знание особенностей различных типов профессионального дискурса, стилевую дифференциацию коммуникативно-речевого взаимодействия участников, знание норм институционально-ролевого профессионального общения. *Операционально-деятельностный компонент* включает владение стилями профессионального общения, выбор оптимальных коммуникативных стратегий для построения макро- и микродискурса, умения решать конкретные проблемные ситуации с помощью дискурс-анализа, осуществлять отбор лингвистических и экстралингвистических средств с учетом коммуникативной ситуации, ориентироваться в информационных потоках, включаться в диалогический контекст. *Рефлексивно-оценочный компонент* включает рефлексию собственной деятельности и поведения в соответствии с институционально обусловленными нормами профессионального дискурса; чувство удовлетворенности/неудовлетворенности от проявления собственной дискурсивной компетентности. Все указанные компоненты, выделенные в структуре дискурсивной компетентности, находятся в диалектической взаимосвязи. Поэтому нельзя раскрыть содержание понятия «дискурсивная компетентность», рассматривая его в каком-то одном аспекте (наличие

соответствующих знаний, умений, профессиональная направленность личности, владение стилями профессионального общения и т. д.).

В предлагаемой трактовке дискурсивная компетентность выступает интегративной профессионально-личностной характеристикой, требующей многоаспектного подхода к ее изучению [3; 5;7].

Как система она включает в себя профессиональную направленность, мотивы, цели, ценностные ориентации, требует совокупности знаний, умений, форм и способов их использования в постоянно меняющейся обстановке в соответствии с целями профессиональной деятельности, нормами общения и спецификой конкретной ситуации. Для нее характерны следующие свойства: *социальность, целостность, ценностная ориентированность, диалогичность, персонализация, интегративность, динамичность, проблемность, непрерывность, прагматичность, контекстуальность, ситуативная обусловленность* [1; 9-16].

Анализ понятия дискурсивной компетентности как интегративного качества личности позволил выделить основные ее *функции*: *социальную, коммуникативную, интеркультурную, информационную, когнитивную, интерпретирующую, интегративную, эмотивную*. Дискурсивная компетентность рассматривается нами как неотъемлемый компонент общей и профессиональной культуры специалиста.

Материалы и методы

Формирование дискурсивной компетенции возможно средствами всей знаниевой парадигмы, в том числе и средствами лингводидактики [2; 4]. Так, для будущих юристов предлагается учебно-методический комплекс по дисциплине «Английский язык в сфере юриспруденции». Цель изучения дисциплины в целом состоит в формировании и развитии иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции как способности обеспечить реализацию коммуникативных задач повседневно-практического, прагматического и профессионального характера в условиях вовлечения в процесс межкультурного общения.

Областями профессиональной деятельности бакалавров, на которые ориентирует дисциплина «Иностранный язык в сфере юриспруденции» (английский) в рамках программы подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», являются нормотворческая, правоприменительная, правоохранительная, экспертно-консультационная области в контексте иноязычной (английский язык) деятельности. Освоение дисциплины готовит к работе с такими объектами профессиональной деятельности бакалавров, как общественные отношения в сфере реализации правовых норм, обеспечения законности и порядка в контексте иноязычной (английский язык) деятельности.

Дисциплина готовит к осуществлению иноязычного общения с учетом базовой профессиональной специфики в упомянутых областях профессиональной деятельности в контексте понимания диалогичности межкультурного общения.

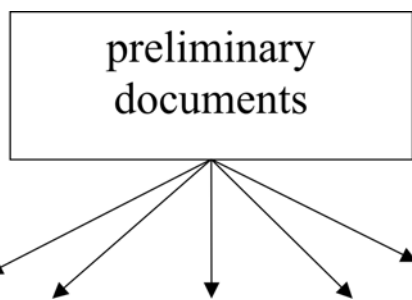
Результаты исследования

Работа со специальными текстами по профилю подготовки студентов предполагает формирование навыков и умений дискурсивного характера в рамках ряда тем, например, таких как *Kinds of cases; Steps of the Trial; Penal and Correctional Institutions throughout History; Prison Population; Prison Life; Alternatives to Prison; Rehabilitation; The Need for Law; The Foundation of the British Law: The Magna Carta; The Foundation of the British Law: The Petition of Right and the Bill of Rights; The Study of Crime. Crimes and Criminal; The Causes of Crime Punishment; The Purpose of State Punishment; Treatment of Criminals; Capital Punishment: History; Capital Punishment: For and Against; The History of Police Forces The Organization of Police Forces; Police Forces. The Police and the Public; Scotland Yard. Police Techniques; Origins of the Jury. Jury Duty; Selection of the trial Jury. In the Courtroom.*

Формирование дискурсивной компетенции в рамках этих тем состоит в использовании комплекса упражнений развивающего характера, нацеленного на развитие таких навыков и умений, как владение фатическими способами поддержания дискурсоразвертывания (умение поддержать беседу); способность логически выстраивать собственную речь и выдерживать её аргументационный рисунок; умение вызывать адекватную реакцию собеседника; корректно задавать вопросы и семантически ёмко на них вербально реагировать; способность быть в состоянии иллюстрировать свои аргументы примерами и ссылками; способность дискутировать с использованием корректных методов ведения спора; умение адекватно использовать эмотивные единицы языка и речи в ходе дискурсивного события занятия; умение противостоять негативному (агрессивному) настроению собеседника, элиминировать негативную атмосферу, внезапно возникающую в конфликтной ситуации; умение четко определять границы топика дискуссии или разговора (беседы); умение модерировать ход дискуссии и т.д.

В ходе формирования дискурсивной компетенции в целях развития вышеизложенных компетенций (навыков и умений) могут быть использованы, например, такие упражнения:

1. Draw a descriptive semantic (mind) map showing the kinds of preliminary documents. Comment on your map and discuss it with your fellow students:



2. Discuss the U.S. Court Structure with your fellow students. Ask as many questions of different types as

possible. Do not give short answers, try to be eloquent.

3. Discuss the types of the US Jurisdiction with your fellow students. While talking compare these types with ones of the Russian Jurisdiction. Decide which ones are more tolerating, cruel, precise or vague.

4. Dramatize the proceeding with your fellow students: invent the case for the hearing in court of law, elect the judge, the jurors, the defense, the prosecution.

5. Dramatize the jurors' deliberating. Mind that the verdict must be fair but with the decision to acquit.

Формирование дискурсивной компетенции также включает в себя работу по развитию монологической речи. Таким образом, на занятии приветствуется выступление студентов с подготовленными докладами, лекциями, сообщениями на английском языке по юридической тематике. Кроме того, возможны задания по неподготовленной речи, когда студентам предлагается высказаться на определенную тему, например, по поводу нарушения студенческих прав:

1. Express your opinion on the situation where your university administrators showed up unannounced at your fraternity party to make sure that rules on drinking are enforced.

2. Express your opinion on whether punk hairstyle must not be acceptable at the university and might be considered as a violation of students' rights.

3. Express your opinion on the fact that in the USA driver's licenses are regulated by the states and each state has its own restrictions. In general, if you pass the tests set up by your state, you get the license. The usual requirements are: you must be a certain age (sixteen in most states if you have taken a driver's education course and have parental consent); you must pass a vision test; you must pass a written test about the laws of the state; you must pass a road driving test. Say if you agree with this status and would like this system to be applied to the Russian law regulation; give your arguments pro and contra. Or, you totally disagree with these rules; again, give your arguments pro and contra.

В значительной мере, как это ни покажется парадоксальным, эффективному формированию дискурсивной компетенции способствуют два вида развития грамотной и правильной устной речи будущего правоведа, предполагающего участие в судебном заседании: это чтение вслух и переводческая деятельность. Первый вид способствует постановке голоса, интонации, акцентуации будущего судебного оратора; второй – развитию навыков устной коммуникации в процессе устного перевода. Для этих целей возможно предъявление следующих заданий:

1. Listen to the speech by the US SC-judge Oliver Steavens, mark the points where he uses a logical stress, where his intonation is mostly influencing. Then read aloud the script of his court speech. Try to imitate the stress, the voice, the intonation.

2. Dramatize the situation where two judges – American and Russian – meet and talk at the

Congress of Penal Law. They discuss the problem of capital punishment as it is accepted in the USA and not legalized in Russia and give their arguments. The interpreters on both sides help them. Decide with the class what translation mistakes have been made.

Наконец, важным элементом дидактического процесса формирования дискурсивной компетенции является использование возможностей сети Интернет и электронной почты в части развития письменной дискурсивной компетенции. Преподаватель может предложить студентам завести блог на английском языке в социальных сетях и посвятить их обмену мнениями по насущным юридическим проблемам России, отношений России и Запада, правам студентов и т.п. Он также может дать задание студентам написать заметку или короткое сочинение на юридическую тему и прислать ему на электронную почту. Это письмо он будет обязан прокомментировать и высказать свою точку зрения как на содержание, так и по поводу корректности иноязычного выражения этих мыслей.

В поле развития дискурсивной компетенции попадают также такие современные инструменты, как создание и комментирование электронных презентаций на заданную юридическую тему, их обсуждение в аудитории на занятии; обсуждение просмотренных фрагментов из кинофильмов, где действие разворачивается в судебном заседании и т.п.

Обсуждение и заключения

Подводя итоги, отметим следующее.

Формирование дискурсивной компетенции представляет собой важный участок современной лингводидактики. Современное состояние учебной базы таково, что способы формирования этого феномена существенно расширяются за счет новых технологий коммуникации.

Дискурсивная компетенция является основным средством профессионализации будущего специалиста в любой отрасли деятельности; ее формирование и успешное развитие зависит от множества факторов, среди которых ведущими являются стремление преподавателей создать креативную обстановку на занятии по иностранному языку, использовать палитру методов и приемов, использовать все возможности для дискурсообразования и поддержания дискурсоразвертывания.

Литература

1. Кожемякин Е.А. Дискурсивный подход к изучению институциональной культуры. Белгород, 2008.
2. Астафурова Т. Н., Олянич А. В. Лингвосомиотика витальных потребностей : монография. Волгоград : Волгоградское научное изд-во, 2011. 576с.
3. Ежова Т. В., Саморуков А. А. Дискурсивная компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности специалиста. – Вестник Оренбургского государственного университета. – №2 (121). – Февраль. – Оренбург, 2011. – С. 156-160
4. Астафурова Т. Н., Олянич А. В. Лингводидактика в высшей школе (языковой вуз) : монография. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2010. 594 с.
5. Карасик В. И. Язык социального статуса. – М.: Гнозис, 2002. – 333 с.
6. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М. : РИЦМГОПУ, 2003. 80 с.
7. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы. – Белгород: БГПИ, 1993. – 219с.
8. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. 1993. № 2. С. 70–75.
9. Касавин И. Т. Текст. Дискурс. Контекст. М., 2009
10. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
11. Седов К. Ф. Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной компетенции. М., 2004
12. Фуко М. Археология знания. – СПб., 2004
13. Цурикова Л. В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации. – Воронеж: ВГУ, 2002. – 257 с.
14. Jameson F. Postmodernism, or Cultural Logic. – N.Y., 2005
15. Shi-Xu. A Cultural Approach to Discourse. – N.Y., 2005
16. Singh R., Lele J., Martohardjono G. Communication in a Multilingual Society: Missed Opportunities // Towards a Critical Sociolinguistics. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. – P.237-254

The development of the foreign language discursive competence of law college students by means of a foreign (English) language

Kochetkova S.Y., Yeltanskaya E.A., Yanina V.V.
Volgograd State University

Introduction: the article analyzes the specifics of the development of foreign language discursive competence college students of law by means of a foreign (English) language. The aim of the research is to study the process of forming and developing the foreign language professional communicative competence as the ability to ensure the implementation of the communicative tasks of daily practical, pragmatic and professional nature in the conditions of involvement of students in the process of intercultural communication.

Materials and Methods: the study used the methods of discourse analysis and semantic mapping (mind-mapping). The material of the study was the educational and methodical complex of the discipline "Legal English", used in the framework of the bachelor's program 40.03.01 "Jurisprudence".

Results: the study of the peculiarities of the discursive competence has been highlighted in its following properties: sociality, integrity, value orientation, dialogue, personalization, integration, dynamic, problematic, continuity, pragmatic, contextual, situational conditionality. The analysis of the concept of discursive competence as an integrative quality of the person allowed identifying its main functions: social, communicative, intercultural, informational, cognitive, interpretive, integrative, emotive.

Discussion and Conclusions: the development of discursive competence is an important part of modern linguodidactics. The current state of the educational base is such that the methods of forming this phenomenon are significantly extended due to the new communication technologies. Discursive competence is the main means of professionalization of the future specialist in any field of activity; its formation and successful development depends on many factors, among which the leading ones are the desire of teachers to create a creative environment in a foreign language class, to use a palette of methods and techniques, to use all the opportunities for the discourse formation and support its development. The formation of

discursive competence involves the use of a set of exercises of a developing nature, aimed at the development of such skills and abilities as the possession of phatic ways to maintain the discursive development (the ability to maintain a conversation); the ability to logically build their own speech and withstand its argumentative pattern; the ability to cause an adequate reaction of the interlocutor, etc.

Keywords: foreign language discursive competence, linguodidactics, sociocultural, cognitive-communicative, legal discourse, semantic (mind) mapping

References

1. Kozhemyakin E. A. The discourse approach to the study of institutional culture. - Belgorod, 2008
2. Astafurova T.N., Olyanich A.V. Lingrosemiotics of vital needs: monograph. Volgograd, Volgograd scientific publishing house, 2011. 576 p. (In Russ.)
3. Ezhova, T. V., Samorukov A. A, Discursive competence as factor of success of the professional activity of a specialist. – The Bulletin of Orenburg State University. - №2 (121). – February. - Orenburg, 2011. pp. 156-160
4. Astafurova T.N., Olyanich A.V. Linguodidactics in a higher school (a language college): monograph. Volgograd, Publishing house VolGU, 2010. 594 p. (In Russ.)
5. Karasik V. I. The language of social status. - M.: Gnosis, 2002. - 333 p.
6. Verbitsky A., Dubovitskaya T.D. The contexts of the content of education. Moscow, RITSGOPU, 2003. 80 p. (In Russ.)
7. Isaev I. F. The theory and practice of forming the professional and pedagogical culture of higher school teachers. - Belgorod: BGPI, 1993. – 219p.
8. Brazhe T.G. From the experience of development of the general culture of the teacher. Pedagogika = Pedagogy. 1993; 2: 70–75. (In Russ.)
9. Kasavin I. T. Text. Discourse. Context. M., 2009
10. Kolesnikova I. A. The communicative activity of the teacher. - Moscow: Academy, 2007. - 336 p.
11. Sedov K. F. Discourse and personality. The evolution of communicative competence. M., 2004
12. Foucault M. The archaeology of knowledge. – SPb., 2004
13. Tsurikova L. V. The problem of natural discourse in intercultural communication. - Voronezh: VSU, 2002. - 257 p.
14. Jameson F. Postmodernism, or Cultural Logic. – N.Y., 2005
15. Shi-Xu. A Cultural Approach to Discourse. – N.Y., 2005
16. Singh R., Lele J., Martohardjiono G. Communication in a Multilingual Society: Missed Opportunities // Towards a Critical Sociolinguistics. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. P.237-254

Методика использования электронных таблиц при обучении решению статистических задач (на примере этапов расчета кадастровой стоимости объектов оценки)

Майкова Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра Информатики и информационных систем, ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина», n.s.maykova@yandex.ru

Рассматриваются возможности использования электронных таблиц при обучении решению задач статистического моделирования в изучении дисциплины «Кадастровая оценка земель» на примере темы «Расчет кадастровой стоимости объектов оценки на основе статистического моделирования». Целью курса является приобретение знаний бакалаврами в сфере оценки кадастровой стоимости имущества для целей налогообложения недвижимости и формирования земельного кадастра, а также понимания современных подходов и методов массовой оценки. Методика использования электронных таблиц может применяться с целью обучения решению статистических задач при изучении современных подходов и методов массовой оценки. С помощью электронных таблиц могут быть решены задачи статистического моделирования, которые рассматриваются на различных этапах массовой оценки стоимости объектов недвижимости, например определение состава факторов стоимости объектов недвижимости, группировка объектов недвижимости, построение статистических моделей расчета кадастровой стоимости.

Ключевые слова. Методика. Обучение. Решение задач. Электронная таблица. Статистическая задача. Статистическое моделирование. Оценка объектов.

Рассмотрим возможности использования электронных таблиц при обучении решению задач статистического моделирования в изучении дисциплины «Кадастровая оценка земель» на примере темы «Расчет кадастровой стоимости объектов оценки на основе статистического моделирования».

Тема «Расчет кадастровой стоимости объектов оценки на основе статистического моделирования» в изучении дисциплины «Кадастровая оценка земель» рассматривается при обучении бакалавров по направлению подготовки «Землеустройство и кадастры», профиль подготовки «Кадастр недвижимости». Целью курса является приобретение знаний бакалаврами в сфере оценки кадастровой стоимости имущества для целей налогообложения недвижимости и формирования земельного кадастра, а также понимания современных подходов и методов массовой оценки.

В Образовательном стандарте отмечается, что в результате изучения дисциплины бакалавры должны владеть: способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности, способностью использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности, способностью использовать знания современных методик и технологий мониторинга земель и недвижимости [3]. К одной из современных методик и технологий мониторинга земель и недвижимости можно отнести возможность использования электронных таблиц.

М.В.Мишустин в статье «Методика расчета кадастровой стоимости объектов оценки на основе статистического моделирования» [1] перечисляет этапы массовой оценки стоимости объектов недвижимости. В соответствии с этапами массовой оценки стоимости объектов недвижимости рассмотрим примеры задач статистического моделирования.

1 этап. Определение состава факторов стоимости объектов недвижимости. Учитываются группы параметров объекта недвижимости: физические характеристики земельного участка или объекта капитального строительства, характеристики местоположения, характеристики окружения земельного участка и объекта капитального строительства, характеристики территории населенного

пункта, в котором расположен объект оценки (социальная и коммунальная инфраструктура, экология, данные о планировании территории). На основе анализа рынка недвижимости формируется перечень факторов стоимости, оказывающих влияние на кадастровую стоимость [1].

2 этап. Группировка объектов недвижимости. Одним из основных вопросов, решаемых при кадастровой оценке, является отнесение каждого объекта недвижимости к соответствующему классу. Класс определяется по виду использования, например: жилая, не застроенная, коммерческая, промышленная, недвижимость [1].

3 этап. Сбор достаточной и достоверной рыночной информации об объектах недвижимости для каждой сформированной группы.

4 этап. Определение и выбор источников сбора рыночной информации и проверка их достоверности.

5 этап. Сбор информации о рыночных ценах и (или) величине рыночной арендной платы за объекты недвижимости.

6 этап. Построение статистических моделей расчета кадастровой стоимости [1].

На данном этапе изучения теории возможно решение задач. Рассмотрим использование электронных таблиц при решении задач на основе статистических методов обработки данных. Предполагается, что на данном этапе обучения бакалавры знакомы с основными понятиями и базовыми возможностями электронных таблиц, что позволяет сосредоточить основное внимание на практическом применении инструментов для решения конкретных прикладных задач.

Задача 1. Дана выборка значений факторов стоимости 25 объектов недвижимости: 14, 18, 16, 21, 12, 19, 27, 19, 15, 20, 27, 29, 22, 28, 19, 17, 18, 24, 23, 22, 19, 20, 23, 21, 19. Выполнить группировку и определить диапазоны значений факторов стоимости 25 объектов недвижимости. Для наглядного представления данных построить статистический ряд, полигон, гистограмму, кумулятивную кривую.

Методика работы над задачей. Вводим в электронную таблицу исходные данные. Находим значения: максимум (число 29) и минимум (число 12). Все данные укладываются на отрезке [12;29]. Разделим его на девять (выбирается произвольно от 5 до 10) интервалов по 2 единицы каждый: 12-14, 14-16, 16-18, 18-20, 20-22, 22-24, 24-26, 26-28, 28-30.

В отдельные ячейки вводим верхние границы интервалов — числа 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28 30. Для вычисления частот используем функцию ЧАСТОТА.

Результат: частоты интервалов — 2, 2, 3, 7, 4, 3, 0, 3, 1. Строим статистический ряд, полигон, гистограмму, кумулятивную кривую [2].

Задача 2 (для самостоятельной работы). Дана (произвольная) выборка значений факторов стоимости 30 объектов недвижимости. Выполнить группировку и определить диапазоны значений факторов стоимости 30 объектов недвижимости.

Составить статистический ряд, построить гистограмму, полигон, кумулятивную кривую. Сформулировать ответ.

Задача 3. В двух городах продается недвижимость стоимостью примерно 50 ед. Необходимо проверить, можно ли с вероятностью не менее 0,95 считать, что стоимость недвижимости в обоих городах одинакова. Для проверки гипотезы отбираются две выборки стоимости недвижимости в первом и втором городе:

| | | | | | | | | | | | | |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 город | 47,5 | 52,9 | 51,3 | 48,1 | 52,6 | 49,4 | 48,0 | 52,3 | 45,9 | 52,6 | 46,8 | 49,0 |
| 2 город | 52,5 | 50,5 | 48,4 | 48,6 | 50,6 | 50,0 | 50,1 | 49,5 | 49,7 | 51,1 | 49,2 | 49,7 |

Методика работы над задачей.

Способ 1. С помощью критерия Фишера. Используется в случае, если надо проверить различается ли разброс данных (дисперсий) у двух выборок. По условию задачи критерий двусторонний, так как требуется проверить различие дисперсий (точностей). Доверительная вероятность задана $p=0,95$, следовательно, уровень значимости $\alpha=1-p=1-0,95=0,05$. Для вычисления уровня значимости двустороннего критерия служит функция ФТЕСТ(массив1;массив2) [2].

Результат: 0,01159 говорит о том, что вероятность ошибиться, приняв гипотезу о различии дисперсий, около 0,01, что меньше критического значения, заданного в условии задачи 0,05. Следовательно, можно говорить о том, что опытные данные с большой вероятностью подтверждают предположение о том, что дисперсии разные и стоимость недвижимости в обоих городах различна.

Способ 2. С помощью надстройки «Анализ данных». Использовать «Двухвыборочный F-тест для дисперсий». Вывод результата будет осуществляться в таблице. В таблице будут указаны средние и дисперсии каждой выборки, значение F-критерия и критическое значение F-критерия. Если значение F-критерия ближе к единице, чем F-критическое, то с заданной вероятностью можно считать, что дисперсии равны. В нашем случае F-критерий равен 5,1283, а F-критическое 2,8179, то есть F-критерий дальше от единицы, чем критическое значение [2]. Это говорит о том, что дисперсии различны и стоимость недвижимости в обоих городах различна.

Задача 4 (для самостоятельной работы). В четырех городах продается недвижимость. Необходимо проверить, что стоимость недвижимости в городах одинакова. Для проверки взяли выборки стоимости недвижимости в каждом из городов. Необходимо сравнить с помощью F-теста попарно стоимость недвижимости в городах. Рассмотреть пары (1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4) и сделать вывод, для каких городов стоимости недвижимости равны, для каких нет. Взять уровень значимости $\alpha=0,02$. Сформулировать выводы. Записать ответ.

| выборки стоимости недвижимости | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|--|
| 1 город | 29,1 | 26,2 | 30,7 | 33,8 | 33,6 | 35,2 | 23,4 | 29,3 | 33,3 | 26,0 | | |
| 2 город | 29,0 | 28,9 | 34,0 | 29,7 | 29,4 | 28,5 | 35,9 | 32,6 | 37,1 | 28,0 | | |
| 3 город | 25,7 | 27,5 | 25,4 | 28,9 | 29,9 | 30,1 | 29,0 | 36,6 | 24,8 | 27,0 | | |
| 4 город | 32,1 | 31,0 | 27,2 | 29,3 | 30,4 | 31,7 | 30,4 | 27,3 | 35,7 | 31,0 | | |

Литература

1. Мишустин М.В. Методика расчета кадастровой стоимости объектов оценки на основе статистического моделирования (Научная статья). //Экономические науки. 12(61). – Москва, 2009. – С. 362-358.

2. Моисеев С.И. Теория вероятностей и математическая статистика: методические указания к выполнению лабораторного практикума. – Воронеж, 2007.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры», профиль подготовки «Кадастр недвижимости» (квалификация (степень) «Бакалавр»).

4. Сулимова Е.А., Шалыганова Е.С. Особенности системы управления инвестиционными процессами в строительстве // Инновации и инвестиции. 2017. № 1. С. 29-31.

5. Сысоева Е.В. Прибыль и убыток как финансовые результаты и важнейшие категории деятельности организации в рыночных отношениях // Транспортное дело России. 2015. № 3. С. 24-27.

6. Производственный менеджмент в строительстве / Куприянов Н.С., Михненко О.В., Шемякина Т.Ю., Коготкова И.З., Моисеенко Н.А., Генкин Е.В., Сороко Г.Я.: Учебник / Москва, 2016. Сер. Бакалавриат

7. Генкин Е.В. Возможность использования методов проектного управления в ходе реализации инновационных проектов // В сборнике: Инновации: перспективы, проблемы, достижения. Материалы Пятой Международной научно-практической конференции. 2017. С. 354-362.

8. Генкин Е.В. Вариантная оценка рыночной стоимости зданий: дисс. ... канд. экон. наук / Москва, 2000

9. Генкин Е.В. Роль проектного менеджмента в стратегической парадигме управления организациями // В сборнике: Инновационные технологии в учебном процессе и производстве. Материалы межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 61-64.

The method of using spreadsheets in training to solve statistical problems (for example, the stages of calculation of the cadastral value of the objects of evaluation)

Maikova N.S.

"Leningrad state University named after A. S. Pushkin

The possibilities of the use of spreadsheets in teaching the solution of problems of statistical modeling in the study of the discipline "Cadastral evaluation of land" on the example of the topic " calculation of the cadastral value of objects of evaluation based on statistical modeling." The aim of the course is to acquire knowledge of bachelors in the field of cadastral valuation of property for the purposes of real estate taxation and land cadastre formation, as well as understanding of modern approaches and methods of mass valuation. The method of using spreadsheets can be used to teach how to solve statistical problems in the study of modern approaches and methods of mass evaluation. With the help of spreadsheets can be solved the problem of statistical modeling, which are considered at various stages of mass valuation of real estate, such as determining the composition of the factors of the value of real estate, the grouping of real estate, the construction of statistical models for the calculation of cadastral value.

Keyword. Method. Training. Solve problems. Spreadsheet. Statistical problem. Statistical modeling. Evaluation of objects.

References

1. Mishustin M.V. A method of calculation of cadastral cost of objects of assessment on the basis of statistical modeling (Scientific article). //Economic sciences. 12(61). – Moscow, 2009. – Page 362-358.
2. Moiseyev S.I. Probability theory and mathematical statistics: methodical instructions to performance of a laboratory practical work. – Voronezh, 2007.
3. The federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 21.03.02 "Land management and inventories", a preparation profile "The inventory of the real estate" (qualification (degree) "Bachelor").
4. Sulimova E.A., Shalyganova E.S. Features of the management system of investment processes in construction // Innovations and investments. 2017. No. 1. S. 29-31.
5. Sysoeva EV Profit and loss as financial results and the most important categories of organization activity in market relations // Transport business of Russia. 2015. No. 3. P. 24-27.
6. Production management in construction / Kupriyanov N.S., Mikhnenkov OV, Shemyakina T.Yu., Kogotkova I.Z., Moiseenko N.A., Genkin E.V., Soroko G.Ya. : Textbook / Moscow, 2016. Ser. Undergraduate
7. Genkin E.V. The possibility of using project management methods in the implementation of innovative projects // In the collection: Innovations: prospects, problems, achievements. Materials of the Fifth International Scientific and Practical Conference. 2017.S. 354-362.
8. Genkin E.V. Variant assessment of the market value of buildings: diss. ... cand. econ. Sciences / Moscow, 2000
9. Genkin E.V. The role of project management in the strategic paradigm of organization management // In the collection: Innovative technologies in the educational process and production. Materials of the inter-university scientific and practical conference. 2017.S. 61-64.

Англицизмы и американизмы в современном китайском языке и процесс их китаефикации

Ли Сяобай

аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, li.syaobay@mail.ru

Полищук Елена Вацлавовна

к.ф.н., доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся, МГУ имени М.В. Ломоносова, elenapolishchuk@mail.ru

В статье анализируются англоязычные заимствования в китайском языке и процесс их освоения в нем. Рассматривается явление, получившее название «китаефикации», а также его роль в методическом аспекте.

На сегодняшний день среди источников лексических заимствований английский язык занимает лидирующую позицию. Англицизмы наиболее активно участвуют в процессе современного языкового заимствования и значительно преобладают над заимствованиями из других языков.

Большинство заимствованной лексики появляется в языке для обозначения новых предметов или явлений. Иноязычные заимствования, входя в лексический состав языка, пополняют и обогащают его. В настоящее время почти во всех сферах человеческой деятельности активно употребляются заимствования из английского языка, в том числе из его американского варианта.

Англо-американизмы различны по своему происхождению (языку, из которого пришло заимствование), по форме, по значению и по употреблению и классифицируются на основании этих признаков. Развитие любого языка происходит под влиянием как собственно лингвистических, так и экстралингвистических факторов. Заимствования в языке появляются в основном под влиянием экстралингвистических факторов. В результате экономических, политических контактов, культурного обмена между странами, их научного и технического развития в языки приходит новая иноязычная лексика.

Поскольку в настоящий момент на международной арене лидируют западные страны, в которых официальным языком является английский, получивший статус международного общения, во многих языках, в том числе в русском и китайском, появилось огромное количество англо-американизмов, поэтому их изучение особенно важно.

Ключевые слова: лексические заимствования, англицизмы, англо-американизмы, китаефикация, китайский язык, русский язык как иностранный.

ВВЕДЕНИЕ

В китайском языке с начала XIX века основными источниками лексических заимствований становятся английский, русский и японский языки. Подавляющее большинство заимствований составляют слова, пришедшие из английского и японского языков. Наиболее употребительными и широко распространенными на сегодняшний день являются заимствования из английского языка.

В китайском языке среди основных переводных методов освоения лексических заимствований выделяются следующие:

1. Слово заимствуется фонетически и обозначается посредством китайских иероглифов, произношение которых похоже на произношение слова в английском языке. Например: *clone* (克隆, kè lóng) и др.

2. Полукалька, при которой сложные слова могут переводиться двумя способами:

1-ый способ: первая часть слова оформляется китайскими иероглифами в соответствии с английским произношением, а вторая часть калькируется - например, 因特网(yīntèwǎng, internet, 网-net).

2-ой способ: первая часть слова калькируется, а вторая оформляется китайскими иероглифами в соответствии с английским произношением - например, 文化休克(culture shock), 水上芭蕾(water ballet) и др. Метод освоения заимствований с помощью полукальки довольно частотен в китайском языке.

3. Заимствованные слова обозначаются близкими к ним по значению китайскими иероглифами, например: 香波(xiāngbō, shampoo).

4. Дословный перевод заимствованного слова, соответствующий его словообразовательной структуре, например: 超市(supermarket), 绿卡(green card).

5. Передача заимствования с помощью латинских букв в сочетании с иероглифом – например, CT检查(CT осмотр), T恤衫(тенниска).

6. Сохранение английского написания слова - например, PC, CD, DVD, Windows и др.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Важно отметить, что для процесса освоения заимствованной лексики в китайском языке характерно явление «китаефикации», которое может происходить на фонетическом, графическом, грамматическом и лексическом уровнях. На фоне-

тическом уровне «китаефикация» обычно затрагивает следующие области: фонемное освоение, изменение длительности фонемы, изменение слоговой структуры (процесс «тонизации»).

1. Фонемное освоение.

В китайском языке нет некоторых фонем, которые существуют в иностранных языках. В процессе освоения заимствований такие фонемы заменяются на наиболее близкие к ним фонемы китайского языка – например, англ. nicotine [nikəti:n] - 尼古丁[nígūdīng].

2. Изменение слоговой структуры.

В китайском языке, в отличие от некоторых иностранных языков, невозможно сочетание двух и более согласных звуков, поэтому в таких сочетаниях между согласными происходит либо вставка гласного, либо сокращение одного из согласных - например, golf[golf] - 高尔夫[gāoěrfū], volt[vəlt] - 伏特[fútè].

3. Изменение «длительности» слова.

В китайской лексике преобладают односложные и двусложные слова, многосложные слова для китайского языка не характерны, поэтому при освоении многосложной иностранной лексики обычно происходит сокращение слогов - например, dozen [dazn] - 打[dǎ].

4. Процесс «тонизация» слогов.

Фонетическая система китайского языка имеет свою яркую особенность - систему тонов, в связи с чем к заимствованиям из иностранных языков добавляются тоны - например, Coca-Cola - 可口可乐(kěkǒukèlè), marathon - 马拉松(mǎlāsōng) и др.

Китайский язык также характеризует такое явление, как графико-орфографическое заимствование лексем.

1. Метод создания новых иероглифов.

Звук и форма китайских иероглифов обычно взаимосвязаны, поэтому в процессе «китаефикации» выбирается тот иероглиф, который по своему звучанию наиболее близок к звучанию иностранного слова. Данная особенность позволяет по внешнему виду иероглифа определить его основное значение (или коннотацию).

2. Метод «одалживания» латинской буквы или полное графическое заимствование:

1) буквы латинского алфавита соединяются с китайскими иероглифами для выражения одного значения, например: CT检查(CT осмотр);

2) полное заимствование английских аббревиатур - PC, CD, DVD, Windows и др.

3) полное заимствование оригинального иноязычного слова - например, OK, call, out.

В процессе освоения лексических заимствований происходит и их грамматическая перестройка в соответствии с грамматическими особенностями китайского языка. В китайском языке грамматические значения выражаются при помощи служебных слов, порядка слов и других способов. Поэтому с заимствованной из иностранного языка лексикой происходят следующие изменения.

1. Объединение в одном китайском слове двух грамматически различающихся слов. Например, английское слово «pen» (единственное число) имеет также и форму множественного числа «pens», но в китайском языке обе формы совместились в слове «便士(biànshi)».

2. Калькирование с учетом особенностей словообразования китайского языка:

1) иноязычный аффикс заменяется китайским аналогом, например, аффикс -ism переводится в китайском языке (по значению) «主义(выражать идею)»: McCarthy-ism - 麦卡锡主义(màikǎxī - zhǔyì);

2) после того как заимствование переводится по звукам, к нему прибавляется китайский словообразовательный аффикс, который содержит информацию о принадлежности этого слова к какой-либо лексико-семантической группе, и формируется сложное слово - например, «beer» - «啤酒», 啤(pi) - перевод по звукам «beer», 酒 - пиво.

В китайском языке лексика, заимствованная из английского языка, обладает особым статусом. На употребление английских заимствований в китайском языке существуют различные взгляды. С одной стороны, заимствования являются показателем культуры и образованности человека, его положения в обществе. С другой стороны, нередко встречаются люди, которые используют в своей речи заимствования под влиянием моды на иностранные слова. Однако, по данным статистики, основными пользователями заимствованной лексики являются люди с высоким уровнем образования - студенты, научные сотрудники, преподаватели университетов и др.

Преподавание лексики играет важную роль в обучении иностранным языкам. Преподавателю необходимо применять различные методики, помогающие легче запоминать и усваивать иностранные слова. Как было сказано выше, на сегодняшний день китайский язык активно пополняется иностранными заимствованиями, преимущественно из английского языка или его американского варианта. Этот пласт заимствованной лексики требует наибольшего внимания ученых и нуждается в подробном осмыслении и изучении. В учебниках по китайскому языку встречаются упражнения на заимствованную лексику. В основном такие упражнения содержат задания на объяснение значений заимствованных слов, а также на определение типа заимствований.

Рассмотрим некоторые из них.

1. *Определение типа заимствованной лексики из предложенного списка вариантов заимствований.*

从来源上看,“拷贝”属于_____词。

По источнику слова, слово “Копи” - это _____.

答案: 外来词, 又叫借词中的译音词。

Ответ: фонетическое заимствование.

指出下列外来词的类型:

Определите типы следующих заимствований:

(1)克隆 Клонирование (2)绷带 бандаж (3)迪斯科 диско (4)卡车 грузовик (5)道林纸 веленева бумага

答案: 译音词: 克隆, 迪斯科

译音兼译意: 绷带 bandage,

半译音半译意: 卡车 truck, 道林纸

Ответ: Фонетические заимствования: клонирование, диско

Перевод по фонетике и значению: бандаж

Полукальки: грузовик, веленева бумага

2. Характеристика лексического корпуса языка.

一般词汇包括, , , _____等。

Лексика китайского языка делится на ..., ..., ..., ...,

答案: 新词, 古语词, 外来词, 方言词

Ответ: базовая (общелитературная) лексика, неологизмы, архаизмы, заимствования, диалектизмы.

3. Определение типа заимствования.

现代汉语里借用的外来词有三种形式: _的外来词, 的外来词和从日本文中吸收过来的外来词。

В современном китайском языке есть 3 типа заимствований:

_, и заимствования из японского языка.

答案: 音译 意译

Ответ: фонетические заимствования, заимствования вольного перевода.

指出下列外来词的类型。Определите типы следующих заимствований:

(1)哈达 хадак (2)幽默 юмор (3)啤酒 пиво (4)维他命 витамин (5)吉卜赛 (англ. gypsy) цыган (6)冰激淋 мороженое (7)俱乐部 клуб (8)VCD

Ответ: (1)音译 Фонетические заимствования (2)音意融合 Сочетание перевода по звукам и значениям (3)音译加意译 Перевод по фонетике и значению (4)音意融合 Сочетание перевода по звукам и значениям (5)音译 Фонетические заимствований (6)半音译 半意译 Полукальки (7)音意融合 Сочетание перевода по звукам и значениям (8)字母外来词 Сохранение написания английского слова.

下面哪一组是音译的外来词语 ()

A.上帝,啤酒 B.克隆,脱离 C.白酒,马达 D.芭蕾,吉普

答案:D

Какая группа - фонетические заимствования?

A. божество, пиво B. клонирование, отрыв C. китайская водка, мотор D. балет, джип

Ответ: D

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие любого языка всегда связано с развитием общества и происходящими в нем социальными, политическими, экономическими и культур-

ными изменениями. Особенно чутко и быстро на все эти изменения реагирует лексический ярус языка. Поскольку в окружающей нас действительности постоянно возникают новые реалии, возникают и новые слова для их обозначения, в том числе и слова, заимствованные из иностранных языков.

Мы считаем, что заимствования положительно сказываются на развитии китайского языка, обогащая и расширяя его лексический состав, а также содействуя развитию китайской культуры. Вместе с тем, у современных специалистов по китайскому языку существуют и другие мнения относительно иностранных заимствований. Среди них встречается как положительные, так и отрицательные взгляды на это языковое явление. Как нам кажется, к языковым заимствованиям нужно относиться объективно, учитывая все лингвистические и экстралингвистические особенности данного процесса.

Литература

1. Большой словарь китайского языка, 1993, Издательство Китайского словаря.

2. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. М. Изд-во АО "Диалог-МГУ" 1997, с. 132 - 135.

3. Дополнения к Большому словарю китайского языка, 2010, Издательство Китайского словаря.

4. Го Шуфэнь Новое явление словообразования в современном русском языке.[J]. Преподавание русского языка в Китае, Раздел 2,16 - 20, 1997.

5. Словарь заимствований китайского языка, 2004, Шанхайское Издательство словарей.

6. Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX-XXI веков / Под ред. Л.П. Крысина. - М.: Языки славянских культур, 2008, с 167-168.

7. Рахманов И.В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе // Общая методика обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1991.

8. [Электронный ресурс]/URL: <http://de.uspu.ru/Social-work/Metodes/GSE/F/06/2/01.html>.

9. [Электронный ресурс]/URL:http://www.distedu.ru/mirror/_rus/www.mediaterra.ru/rhetoric/01_ist.html.

10. Ши Ювэй Заимствования в китайском языке. Пекин, Коммерческое издательство, 2000.

Lexical borrowings from British and American English in the modern Chinese language and the process of chinesisization Xiaobai Li, Polishchuk E.V.

Lomonosov Moscow State University

The article analyzes English loanwords in the Chinese language and process of their chinesisization. On the basis of comparative analysis the authors examine the loanwords in Chinese and phenomena of "chinesization" of lexical borrowings, special attention is paid to methods of teaching foreign languages.

Nowadays among sources of lexical loans English takes the leading position. Anglicisms most actively participate in process of modern language loan and considerably prevail over loans from other languages.

The majority of the borrowed lexicon appears in language for designation of new objects or phenomena. Foreign-language

loans, being a lexical part of language, fill up and enrich him. Now almost in all spheres of human activity loans from English, including from his American option are actively used.

English-Americanisms are various on the origin (to language from which loan), in a form, on value and on the use has come and are classified on the basis of these signs. Development of any language happens under influence of both actually linguistic, and extralinguistic factors. Loans in language appear generally under the influence of extralinguistic factors. As a result of economic, political contacts, cultural exchange between the countries, their scientific and technical development new foreign-language lexicon comes to languages.

As at the moment on the international scene the western countries in which official language is the English which has received the status of the international communication in many languages, including in Russian and Chinese are in the lead, there was a huge number of English-Americanisms therefore their studying is especially important.

Key words: lexical borrowings, English loanwords, chinesization, Russian as a foreign language.

References

1. Big dictionary of Chinese, 1993, Publishing house of the Chinese dictionary.
2. Breyter M.A. Anglicisms in Russian: history and prospects. M. JSC Dialog-MGU publishing house 1997, page 132 - 135.
3. Additions to the Big dictionary of Chinese, 2010, Publishing house of the Chinese dictionary.

4. Guo Shufen the New phenomenon of word formation in modern Russian. [J]. Teaching Russian in China, Section 2,16 - 20, 1997.
5. Dictionary of loans of Chinese, 2004, Shanghai Publishing house of dictionaries.
6. Modern Russian: Active processes at a turn of the 20-21st centuries / Under the editorship of L.P. Krysin. - M.: Languages of Slavic cultures, 2008, with 167-168.
7. Rakhmanov I.V. Some theoretical questions of a technique of training in foreign languages at high school//the General technique of training in foreign languages. – M.: Education, 1991.
8. [Electronic resource] / URL: <http://de.uspu.ru/Social-work/Metodes/GSE/F/06/2/01.html>.
9. [Electronic resource] /URL:http://www.distedu.ru/mirror/_rus/www.mediaterra.ru/rhetric/01_jst.html.
10. Shi Yuwei of Loan in Chinese. Beijing, Commercial publishing house, 2000.

Проблема повышения профессиональной подготовки будущих юристов в процессе проектной деятельности

Бальжиев Борис Александрович,

старший преподаватель кафедры теории и истории права и государства, Бурятский государственный университет, boldarev.86@mail.ru

Статья посвящена анализу возможностей применения метода проектов в целях формирования профессиональных компетенций будущих юристов. В рамках статьи рассмотрена структура проектной деятельности, а также проанализирована специфика комплексной оценки результатов. Также в данной статье изложена основная проблема формирования профессиональной компетентности будущих юристов, которая по мнению автора заключается в отсутствии единой образовательной практико-ориентированной модели, в рамках которой юрист мог бы совершенствоваться как профессионал в рамках ВУЗа и самостоятельно, после окончания образовательного учреждения. Автором затронута специфика юридического образования, которая заключается в высоком уровне профилизации, что в свою очередь влияет на педагогический процесс и формирование профессиональных навыков и умений у будущих юристов.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, профессиональная компетенция, системно-деятельностный подход.

Обеспечения качественного образования на базе сохранности его фундаментальности и строгого соответствия требуемым актуальным потребностям личности, гражданского общества и правового государства является важнейшей задачей образовательной политики в Российской Федерации. Система отечественного высшего образования переживает существенные изменения в формировании подходов к профессиональной подготовке в целом и профессиональной подготовке юристов, что вызвано повышением их роли в современном обществе. В существующих условиях важно научить профессионального юриста не только умениям применять знания но и умениям приобретать новые знания и быть способным переключаться из одной сферы правового регулирования в другую без потери качества практических навыков. Более того на современном рынке труда востребованы не просто знания или информация, а способности, навыки и умения специалиста применять их на практике и выполнять профессиональные и социальные функции.

Актуальной проблем современного высшего юридического образования является проблема разработки эффективной модели формирования профессионального юриста, который был бы способен не только владеть определенными теоретическими знаниями, но и применять их на практике. Такая цель может быть достигнута при разработке образовательной модели в системе «образование – обучение – трудоустройство». Для достижения поставленной цели при реализации учебного процесса на юридическом факультете ВУЗа необходимо решить следующие задачи:

1. Добиться выполнения основных требований программы обучения в соответствии федеральным образовательным стандартом третьего поколения ФГОС 3 ++

2. Сформировать такие профессиональные навыки у будущего юриста, которые должны быть реализованы в профессиональной деятельности.

Основной педагогической проблемой является специфика юридического образования. Как правило, при обучении на юридическом факультете существует профилизация, которая предусматривает выбор студентом определенной сферы будущей профессиональной деятельности в рамках гражданско-правовой, государственно-правовой или уголовно-правовой специализации. Данное

деление с одной стороны позволят выпускнику расставить приоритеты и получить профессиональные умения, в соответствии с той деятельностью, которая будет у него основной. То есть, если выпускник ставит своей задачей, в дальнейшем реализовать себя как сотрудник правоохранительных органов, то он как правило выбирает уголовно-правовую специализацию, в рамках которой изучает понятие и принципы уголовного права, феномен преступности как результата противоправного поведения, систему наказаний и особенности уголовного судопроизводства. С другой стороны, неправильный выбор профиля может привести к тому, что учащийся юридического факультета, будет вынужден после окончания обучения, в рамках практической деятельности восполнять пробелы в знаниях и совершенствоваться как специалист.

Следовательно, можно сделать вывод, что проектная деятельность в условиях модернизации высшего образования должна выступить в качестве средства адаптации учебного процесса к новым реалиям информационного общества. Исходя из этого важнейшее значение приобретает процесс обновления образовательных технологий, который должен не допустить того чтобы выпускник был напичкан информацией, часто избыточной, бесполезной и не нужной, но при этом был бы способен к самообучению и самостоятельному поиску необходимой информации.

Современные процессы развития высшего образования связаны со сменой общественных приоритетов, со сменой образовательных парадигм: компетентностный подход, в котором зафиксирована идея уяснения и переработки, определенной интерпретации образования, формируемого от достижения необходимых результатов, витеснил подход, направленный только на ориентацию знаний. Данная тенденция повлияла на развитие высшего юридического образования в нашем государстве.

На сегодняшний день метод проектов является одним из самых востребованных в мире, так как позволяет предельно практично сочетать теоретические знания и их фактическое практическое применения. В современной российской высшем юридическом образовании основным остается подход, который в науке называется знание-центрированным. В связи с чем, отдельные части системно-деятельностного подхода в теории и практике не могут быть достаточно эффективными [3,100].

В связи с этим важным этапом исследования, проводимым в Бурятском государственном университете стало выявление резервных возможностей проектной деятельности с позиции системно-деятельностной ориентации обучения в вузе и ее влияние на развитие профессиональных компетенций будущих юристов.

В данной статье будет проанализировано два значимых аспекта исследования:

1. Возможность применения системно-деятельностного подхода к реализации метода проекта в образовательном процессе ВУЗа.

2. Осуществление комплексной системы оценки результатов проектной деятельности студентов юридического факультета.

Организаторами проектной деятельности студентов ВУЗа в Бурятском государственном университете выступают выпускающие кафедры, а также бесплатная юридическая клиника. Результатом работы студентов являются завершённые проекты, имеющие индивидуальный и творческий характер, выполненные индивидуально или коллективно.

Как правило, на практике реализуются следующие виды учебных проектов:

- интеллектуально-информационный проект, целью которого является сбор информации о каком-то объекте или явлении с целью анализа и обобщения полученной информации и представления для широкой аудитории. Потенциал данного проекта наиболее эффективен в сфере государственно-правового профиля обучения, в рамках которого готовят будущих юристов, работающих в сфере правотворчества и государственной службы. Данные типы проектов эффективны при создании нормативно-правовых актов, так как при правотворческой деятельности одним из основных факторов является подготовительная работа по принятию нового закона, то есть выявление необходимости принятия данного закона, проверка на предмет отсутствия подобных нормативно-правовых актов, для того чтобы избежать создания правовых коллизий.

- практико-ориентированный проект, целью которого является нацеленность на профессиональные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика. Важнейшим критерием оценки является реальность и практическая польза продукта проекта, его способность решить поставленную проблему. Данные типы проектов, как показывает проведенное исследование наиболее эффективны при осуществлении обучения студентов – юристов гражданско-правового профиля. Важной особенностью данных проектов является то, что они создаются студентами, но практическую значимость оценивают конкретные граждане, обратившиеся в бесплатную юридическую клинику факультета. В качестве примера можно привести практико-ориентированный проект, созданный студентами четвертого курса юридического факультета Бурятского государственного университета, который получил название «Правовая памятка потребителя», целью которого явилось повышение правовой грамотности и правосознания потребителей в сфере жилищных и земельных отношений. Структура памятки представляют собой пять взаимосвязанных блоков. Первый блок содержит нормативно-правовые акты, регулирующие данные отношения, второй блок содержит наименование государственных органов, действующих в данной сфере деятельности, третий блок посвящен правам и обязанностям потребителя, четвертый блок содержит информацию о формах защиты нарушенных прав, пятый блок – глоссарий, содержащий перечень основных терминов и их значение.

- творческий проект, который предусматривает максимально свободный и нетрадиционный подход к конечному оформлению результатов. Данные проекты наиболее эффективны при формировании профессиональной компетентности будущих юристов, обучающихся по уголовно-правовой специализации. Так студентами юридического факультета под руководством преподавателя была подготовлена видеопрограмма «Ваше право», в рамках которой были исследованы основные виды противоправных деяний и показано каким образом необходимо вести себя как профессиональному юристу, так и обычному гражданину в рамках закона.

Все представленные в ВУЗе проекты систематизированы и классифицированы по критериям Е.С. Полат [1, 8]:

1. По количеству участников: проекты, выполненные коллективно, проекты, выполненные индивидуально.

2. По предметно-содержательной области: проекты, ориентированные на решение теоретических задач конкретного предмета и проекты, требующие привлечения знаний учащихся из разных научных областей;

3. По доминирующей деятельности в проекте: творческая, исследовательская, прикладная.

Оценка итогов проектной деятельности предусматривала комбинированный подход, который включал в себя: самоанализ, который проводился студентами, осуществляющими данный проект, внутренний экспертный анализ (правовая экспертиза и анализ, осуществляемый сотрудниками бесплатной юридической клиники и преподавателями выпускающих кафедр юридического факультета, внешний экспертный анализ, при котором обязательно для независимой оценки привлекался практикующий юрист, осуществляющий профессиональную деятельность в той сфере, которая связана с тематикой проекта.

Для осуществления эффективной внешней оценки использовалась экспертная карта, которая содержала критерии оценки И.Д. Чечель [4, с.10]:

- актуальность темы и новизна предполагаемых решений, объем и полнота разработок, самостоятельность и законченность предполагаемых решений;

- уровень творчества, оригинальность раскрытия темы;

- аргументированность предлагаемых решений;

- качество исполнения проекта и соответствие стандартным требованиям.

Подводя итог, можно констатировать, что изучение возможностей использования проектной деятельности в целях формирования профессиональной компетентности будущих юристов показало, что использование данной методики позволяет с одной стороны активизировать процесс приобретения и углубления знаний по конкретным предметам, с другой стороны стимулировать творческую активность студентов и решать задачи формирования личности, содействия профессиональному

росту и развитию профессиональных компетенций.

Литература

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. 4-8

2. Петренко С.А. Проектно-творческая деятельность в работе педагога. Иркутск: Вестник ИГУ, 1999

3. Самодуров А.А. Адаптивные модели образования // Управленческое консультирование. 2008. № 4. С. 98-121

4. Чечель С.И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 4. С. 4-12

5. Куksин И.Н. Проблемные аспекты, влияющие на качество современного профессионального юридического образования // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 74-77.

Project activity as a means of increasing the professional training of future lawyers

Balzhiev B.A.

Buryat State University

The article is devoted to the analysis of the possibilities of using the project method in order to form the professional competencies of future lawyers. Within the framework of the article, the structure of the project activity is considered, and the specifics of the integrated evaluation of the results are analyzed.

This article also outlines the main problem in the formation of professional competence of future lawyers, which, according to the author, is the lack of a single educational practice-oriented model within which a lawyer could be improved as a professional within the university and independently after graduating from an educational institution. The author touched upon the specifics of legal education, which consist in a high level of profiling, which in turn influences the pedagogical process and the formation of professional skills and abilities of future lawyers.

Keywords : Project, project activity, professional competence, system-activity approach.

References

1. Polat E.S. The method of projects in foreign language lessons. // Foreign languages at school. 2000. № 3. 4-8

2. Petrenko S.A. Design and creative activity in the work of the teacher. Irkutsk: Newsletter IGU, 1999

3. Samodurov A.A. Adaptive models of education // Management Consulting. 2008. № 4. С. 98-121

4. Chechel S.I. The method of projects: a subjective and objective assessment of the results or an attempt to rid the teacher of the responsibilities of the omniscient oracle // Head teacher. 1998. № 4. С.4-12

5. Kuksin I.N. Problematic aspects affecting the quality of modern professional legal education // Values and meanings. 2014. No. 2 (30). S. 74-77.

Условия формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров по туризму

Белецкая Ирина Анатольевна,

аспирант, ассистент кафедры туризма, гостиничного и ресторанного дела, "Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко", irinataranuk@mail.ru

В статье актуализируется проблема выявления условий формирования готовности к профессиональной деятельности. Автор рассматривает данную проблему с учетом специфики профессиональной подготовки менеджеров по туризму. В статье представлены определяющие характеристики условий формирования профессиональной готовности, выявлены признаки данных условий применительно к особенностям профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма. Также автор рассматривает условия формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров по туризму с учетом требований современной развивающейся образовательной среды. Стратегия расширения условий международного взаимодействия основана на обеспечении потребности профессионального сообщества в профессиональных кадрах, которые способны работать в совершенно новых условиях, в связи с чем намечены стратегические взаимосвязь и взаимозависимость с условиями и путями формирования готовности менеджеров по туризму к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, условия формирования готовности, профессиональная подготовка менеджера в сфере туризма, педагогический процесс.

На современном этапе развития высшего профессионального образования в сфере туризма достаточно большое количество функций, обеспечивающих успешность формирования готовности к профессиональной деятельности, базирующейся на синтезе новых знаний, получении новых умений, развитии компетенций и суммарном оформлении этих концептов в новый продукт в сфере туристической деятельности и ее продвижении на рынке, предполагают разработку соответствующих условий, позволяющих будущему менеджеру по туризму реализовать свой профессиональный потенциал в рамках конкурентоориентированности отечественного и международного туристического рынка [1; 3; 7].

Понятие «условий формирования готовности», несмотря на его прикладность к какой-либо профессиональной области, необходимо рассматривать как понятие общенаучного плана, которое используется для научного описания педагогической системы (в нашем случае системы или модели профессиональной подготовки менеджеров по туризму в условиях международного сотрудничества образовательных учреждений). Условия формирования готовности менеджеров по туризму к профессиональной деятельности в этой связи основываются на различных признаках, определяющих принадлежность данных условий к группе внешних и внутренних признаков системы (модели) в зависимости от сферы воздействия [5; 9].

Формирование данных условий в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности является четко обоснованным необходимым фактором решения проблем и задач профессиональной подготовки в сфере туризма, которые, в свою очередь, образуются непосредственно при реализации педагогического процесса.

Итак, среди условий формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров по туризму необходимо рассматривать:

-организационно-педагогические условия формирования профессиональной готовности, которые включают в себя совокупность объективных возможностей подготовки менеджеров по туризму в условиях международного сотрудничества на рынке труда и услуг, а также повышенной конкурентоориентированности профессиональной туристической области, выдвигающей растущие требования к профессиональным модельным ха-

рактикам специалистов данной сферы; данная группа условий функционирует в процессе профессиональной подготовки на основе объективных возможностей форм, методов, а также содержания целостного процесса профессиональной подготовки (специалистов в сфере туризма), которые отвечают решениям формирующихся образовательных задач, а также функциям управленческого воздействия, позиционирующихся в качестве организационных и материальных форм в контексте взаимодействия субъектов внутри педагогической системы (модели); результатом реализации данных условий в успешном формировании готовности к профессиональной деятельности будет выступать достижение целей подготовки менеджеров в сфере туризма на основе сформированности должного уровня профессионально-управленческой культуры в данной профессиональной отрасли [2];

-психолого-педагогические условия формирования профессиональной готовности, которые отражают личностное развитие менеджера в сфере профессиональной туристической деятельности, начиная уже с начального этапа профессиональной самореализации; данная группа условий является направленной на профессиональное личностное самосовершенствование в рамках субъект-субъектного взаимодействия, которое на современном этапе развития туристической отрасли предполагает «погружение» в контекстное поле профессии с учетом возможностей материально-пространственной образовательной среды, учитывающей отношения международного сотрудничества в профессиональной подготовке специалистов сферы туризма с целью повышения эффективности целостного процесса формирования профессиональной готовности [4; 8];

-дидактические условия формирования готовности к профессиональной деятельности, включающие реализацию процесса повышения эффективности образовательной деятельности будущих менеджеров в сфере туризма; эффективность образовательной деятельности в контексте данных условий определяется учетом условий процесса обучения, а также преобразованием данных условий в тенденции достижения результатов готовности к профессиональной деятельности, при котором тщательно отобраны, выстроены и реализованы структурно-компонентные элементы содержательного наполнения модели подготовки менеджеров по туризму, методические пути и приемы, а также организационные формы, основанные на императивах оптимизации процесса подготовки к профессиональной деятельности [6].

Говоря об условиях формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров по туризму в рамках возрастающих требования инновационной образовательной среды, необходимо учитывать также и условия формирования готовности специалистов данной области к реализации инноваций и в сфере туристической деятельности, что подразумевает их способность к профессиональной мобильности на основе непрерывного

самосовершенствования, которое в процессе формирования профессиональной готовности реализуется с учетом широкого спектра модальности образовательной среды, влияющей на разнообразие проявления типов локальных профессионально ориентированных спектров расширяющихся профессиональных качеств.

Литература:

1. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность. Монография / В. А. Беликов. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 340 с.
2. Гаврилова, М. И. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности / М. И. Гаврилова, И. Н. Одарич // Карельский научный журнал. – 2015. – № 1 (10). – С. 36-38.
3. Гуревич, П. С. Элитарная культура / П. С. Гуревич // Философские науки. – 1997. – №1. – С. 109-111.
4. Зубков, А. Ф. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности / А. Ф. Зубков, Н. В. Пономарева, Т. В. Захарова // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2014. – № 4. – С. 127-132.
5. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101-104.
6. Магомедов, М. И. Развивающая образовательная среда как условие профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма / М. И. Магомедов, А. Х. Чупанов, З. Н. Исаева // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2013. – № 2. – С. 152-161.
7. Мэн Сяньлинь. Модель и организационно-педагогические условия формирования готовности будущих менеджеров по туризму к инновационной деятельности / Сяньлинь Мэн // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2. – С. 9-15.
8. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы от 29.12.2014 г. №2765 [Электронный ресурс] / Москва. – 2016. – Режим доступа: <http://www.government.ru>
9. McLean, M. Pedagogy and university: critical theory and practice / M. McLean // International Press Group London, New York. – 2006. – 187 p.
10. Петропавловская А.В. Кадровый потенциал инновационного развития экономики России // Нормирование и оплата труда в промышленности. 2017. № 9. С. 39-44.
11. Кукушкина В.В. Введение в специальность. менеджмент: учебник: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 080200 "Менеджмент" и по специальности 080507 "Менеджмент организации" / В. В. Кукушкина. Москва, 2012. Сер. Высшее образование

Conditions of formation of readiness for professional activity of managers in tourism

Beletskaya I.A.

Luhansk Taras Shevchenko national University

The article addresses the problem of identifying the conditions for the formation of readiness for professional activity. The author considers this problem taking into account the specifics of the professional training of tourism managers. The article presents the defining characteristics of the conditions for the formation of professional readiness, identifies signs of these conditions in relation to the peculiarities of professional training in the field of tourism. The author also examines the conditions for the formation of readiness for the professional activities of tourism managers, taking into account the requirements of the modern developing educational environment. The strategy of expanding the conditions of international cooperation is based on meeting the needs of the professional community for professional personnel who are able to work in completely new conditions, and therefore outlines strategic interconnections and interdependencies with the conditions and ways of shaping the readiness of tourism managers for future professional activities.

Keywords: readiness for professional activity, conditions of readiness formation, professional training of a manager in the field of tourism, pedagogical process.

References

1. Belikov, V. A. Education. Activity. Personality. Monograph / V. A. Belikov. - M.: Academy of Natural Sciences, 2010. - 340 p.
2. Gavrilova, M. I. Development of professional competence of a future specialist as a personality trait / M. I. Gavrilova, I. N. Odarich // Karelian scientific journal. - 2015. - № 1 (10). - p. 36-38.
3. Gurevich, P.S. Elite culture / P.S. Gurevich // Philosophical Sciences. - 1997. - №1. - pp. 109-111.
4. Zubkov, A. F. The role and importance of professional competence of a specialist with higher education in his successful professional activity / A. F. Zubkov, N. V. Ponomareva, T. V. Zakharova // XXI century: past results and problems of the present a plus. - 2014. - № 4. - p. 127-132.
5. Kupriyanov, B. V. Modern approaches to the definition of the essence of the category "pedagogical conditions" / B. V. Kupriyanov, S. A. Dynin // Vestnik of KSU. ON. Nekrasov. - 2001. - № 2. - p. 101-104.
6. Magomedov, M.I. Developmental educational environment as a condition for professional training of future tourism managers / M.I. Magomedov, A. Kh. Chupanov, Z. N. Isaeva // Bulletin of the Academy of children and youth tourism and local history. - 2013. - № 2. - p. 152-161.
7. Meng Xianlin. Model and organizational and pedagogical conditions of formation of readiness of future tourism managers to innovation / Xianlin Meng // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2016. - № 2. - p. 9-15.
8. The concept of the Federal target program for the development of education for 2016-2020 of 29.12.2014 No. 2765 [Electronic resource] / Moscow. - 2016. - Access mode: <http://www.government.ru>
9. McLean, M. Pedagogy and university: critical theory and practice / M. McLean // International Press Group London, New York. - 2006. - 187 p.
10. Petropavlovskaya A.V. Personnel potential of innovative development of the Russian economy // Rationing and remuneration of labor in industry. 2017. No. 9. P. 39-44.
11. Kukushkina V.V. Introduction to the specialty. management: textbook: textbook for students of higher educational institutions studying in the direction 080200 "Management" and in the specialty 080507 "Organization Management" / V.V. Kukushkina. Moscow, 2012. Ser. Higher education

Групповая работа студентов аграрного вуза в рамках компетентностного подхода

Гончаренко Ольга Николаевна,

кандидат исторических наук доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», Goncharenko-65@mail.ru

Принятие компетентностного подхода предполагает применение интерактивных методов с формой организации учебного процесса – групповой работой, в связи с чем, существует необходимость анализа применения этой формы в вузах, призванных освоить со студентами ряд общекультурных и общепрофессиональных компетенций и ориентированных на усвоение социально-гуманитарного знания. Авторы, используя собственные результаты мониторинга удовлетворенности знаниями студентов аграрного вуза, пришли к осознанию того, что студенты, поступившие на сельскохозяйственные направления, низко оценивают уровень собственной подготовки по гуманитарным дисциплинам и не мотивированы на их изучение. Проанализировав опыт применения групповой работы на дисциплине «Социология», авторы пришли к заключению, что данная форма – это эффективный способ освоения компетенций, связанных с работой в коллективе, а также возможность заинтересовать будущих бакалавров и специалистов науками об обществе и человеке. В статье описан алгоритм групповой работы, который может быть использован в педагогической деятельности преподавателями вузов.

Ключевые слова: аграрный вуз, групповая учебная работа, гуманитарные дисциплины, компетентностный подход, мониторинг, общекультурные и профессиональные компетенции, студенты.

Введение

Основным способом организации учебной и внеаудиторной работы со студентами вуза в начале XXI века является компетентностный подход. В среде преподавателей есть понимание того, что следование обозначенному направлению в обучении и его реализация на всех этапах образовательного процесса делают возможным достижение модели выпускника уровня высшего профессионального образования, который обладает багажом необходимых знаний, практико-ориентированными умениями и достаточными для профессиональной деятельности навыками. Именно этот подход помогает разрешить противоречие, существовавшее в высшей школе долгие годы: студент в учебном процессе позиционируется как отдельная самостоятельная от других личность, при этом современное производство требует коллективных умений и навыков в принятии решений. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения также учитывают необходимость развития способности работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия [12, 13]. При этом коллективизм, особенно в советский период, традиционно формировался во время внеучебной деятельности студентов [6, С.152], а между тем, данный вид социального взаимодействия полезно использовать во время учебных занятий с помощью активных и интерактивных форм обучения, одной из которых является групповая работа. Вследствие этого возникает необходимость изучения опыта применения в аудиторной и внеаудиторной практике вуза групповой формы обучения студентов разных направлений подготовки.

Значительное число современных педагогических исследований (М. Д. Виноградова, Л. К. Гейхман, В. К. Дьяченко, Д. Н. Кавтарадзе, И. Б. Первин, Н. Е. Щуркова и др. [4]) посвящено изучению потенциала групповой учебной работы для развития личности, технологиям группового (коллективного) обучения. Авторы отмечают, что к приоритетным в настоящее время задачам относится

разработка и внедрение в образовательную практику тех педагогических технологий, которые способствуют продуктивному взаимодействию учителя и учащихся, являются условием развития инициативы, способности отстаивать свою точку зрения, находить решение в определенных ситуациях. Несмотря на то, что труды российских ученых-педагогов посвящены школьному обучению [4, 10] содержащийся в них методический потенциал и выводы в полной мере можно применять в высшей школе с последующим анализом и трансляцией на профессиональные дисциплины, о чем говорят появившиеся научные статьи, посвященные групповой работе в вузах и демонстрирующие возможности этой формы обучения в студенческой среде [1, 2, 11].

Цель статьи – проанализировать опыт применения групповой работы на занятиях по гуманитарным дисциплинам в аграрном вузе.

Основная часть

Учет и применение общих закономерностей обучения и учения, в частности переход от простого к сложному, постепенное увеличение доли самостоятельной работы студента, доступность учебного материала, системность методов преподавания, соответствие средств учебной деятельности содержанию материала и другое, является той основой, которая позволяет определиться с педагогической технологией, то есть систематичным воплощением на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса [3, С. 5], ведущего к становлению личности [3, С. 95]. Вместе с тем, каждому преподавателю необходимо определить приоритеты методов и средств как элементов профессиональной деятельности, в том числе исходя из смысловой нагрузки учебной дисциплины, исходного уровня подготовленности студентов, собственного педагогического опыта и возможностей привлечения методической и организационной помощи со стороны коллег и студентов. Данное обстоятельство - важный шаг в достижении результатов освоения компетенций.

Выбирая метод обучения каждый раз необходимо учитывать многие обстоятельства, в том числе определить главную цель и конкретные задачи, которые будут решаться на занятии, и обуславливать группу методов и оптимальных путей, позволяющих наилучшим образом осуществить познавательный процесс. Выбор методов обучения, на наш взгляд, всегда должен коррелировать с традиционными подходами к обучению, выработанными исторически всей российской культурой и отраженными в поговорках: "Повторение – мать учения", «Тише едешь – дальше будешь», «Без труда не выловишь рыбку из пруда» и т.п., а также с основами философского знания, мировоззренческого по своей природе, то есть руководством к деятельности, как и прежде, должны служить однозначно воспринимаемые и четко понимаемые ориентиры – знания, умения и навыки.

В преподавании гуманитарных наук для чтения лекций, в основном, используются объяснительно-иллюстративный метод и метод проблемного из-

ложения согласно классификации по типу познавательной деятельности И. С. Лернера и М. Н. Скаткина [10, С. 205]. При организации и проведении ряда семинаров целесообразно применение эвристического или исследовательского методов.

Немаловажным является определение структуры учебных взаимодействий педагога и обучающегося, которые тесно связаны с формой организации учебной деятельности: индивидуальной, фронтальной или групповой. Каждая форма имеет свои плюсы и минусы. Нами была выбрана форма групповой работы, которая относится к интерактивным методам обучения.

Групповая работа органична с человеком, так как человек – это биосоциальное существо и без социума его жизнь невозможна. Ведь вся история человечества наглядно иллюстрирует: во-первых, что один человек мало на что способен, во-вторых, разнообразие людей-фактов-идей – неиссякаемый источник достижения прогресса. А потому основным средством учебной деятельности на занятиях по гуманитарным дисциплинам и во внеучебной деятельности со студентами логичнее всего использование коллективной групповой работы.

Необходимость включения в образовательный процесс аграрного вуза по гуманитарным дисциплинам активных и интерактивных методов обучения, среди которых групповая работа, была подтверждена результатами регулярного мониторинга удовлетворенности образовательным процессом в школе и полученными гуманитарными знаниями в вузе. Мониторинг проходили студенты разных направлений подготовки Государственного аграрного университета Северного Зауралья с 2013 по 2017 год, так как именно удовлетворенность учебной студента является одним из критериев, характеризующих образовательный процесс в высшей школе с точки зрения его социальной эффективности. Для мониторинга использовались вопросы двух анкет:

- первая анкета « Удовлетворенность знаниями, полученными в школе»;
- вторая анкета « Удовлетворенность знаниями, полученными в ходе изучения социологии».

Первая анкета раздавалась студентам в начале каждого учебного года, когда осуществлялся мониторинг первокурсников. Вторая анкета заполнялась в конце каждого учебного года второкурсниками после изучения дисциплины «Социология».

В мониторинге приняло участие 241 первокурсник и 192 второкурсника (n=333). Выборочная совокупность составила 13,3% , что позволяет говорить о репрезентативности исследования. Анкета была анонимной, без указания пола, возраста и других личных данных, что позволило, по нашему мнению, получить достоверные результаты. Вместе с тем, для анализа ситуации о полном среднем образовании необходимо было отметить место жительства – город /село; в первой анкете - профильность последнего 11 класса: естественнонаучный/ гуманитарный/ общий.

Изучив весь массив анкет за пять лет, нами были получены следующие результаты: 54,5% ре-

спондентов проживают в сельской местности и 45,5% в городах. Основная часть опрошенных (82%) – жители Тюменской области. Представители Ханты-Мансийского АО, Ямало-Ненецкого АО, Курганской, Свердловской областей и республики Казахстан составили 18 %.

Первая часть мониторинга (Таблица 1) нам дает представление о том, насколько удовлетворены студенты, полученными в школе знаниями по основным дисциплинам школьного курса обучения (по десятибалльной шкале, где от 1 до 4 баллов - низкий уровень удовлетворенности; 5-7 баллов - средний уровень, 8-10 баллов - высокий уровень).

Таблица 1

Удовлетворенность знаниями, полученными в школе (принцип профильности класса обучения)

| Дисциплина | Профильного класса обучения | | |
|------------------|-----------------------------|--------------|-------|
| | Естественнонаучный | Гуманитарный | Общий |
| Биология | 7,3 | 5,5 | 5,7 |
| Химия | 7,0 | 4 | 3,4 |
| География | 4,7 | 7,5 | 5,0 |
| Математика | 7,0 | 6,0 | 5,9 |
| Физика | 8,0 | 3,9 | 3,6 |
| Информатика | 4,3 | 1,5 | 2,9 |
| Русский язык | 7,9 | 9,2 | 6,7 |
| Литература | 7,7 | 9,7 | 5,4 |
| История | 5,2 | 9,0 | 3,9 |
| Обществознание | 6,0 | 9,3 | 5,0 |
| Иностранный язык | 5,6 | 8,0 | 3,8 |

В разрезе профильности классов (Таблица 1) видно, что определяющим фактом удовлетворенности респондентов выступает подготовка или неподготовка по тому или иному предмету к ЕГЭ. Независимо от профиля обучения высокие баллы респонденты поставили по русскому языку и математике, так как это два основных экзамена, которые должны сдавать все школьники. Последующие результаты зависят от профильности: в естественнонаучных классах выше 7 баллов имеют биология, химия, физика и, как не странно, литература. В гуманитарных классах: география, литература, история, обществознание, иностранный язык. В общих классах демонстрируется средний или низкий уровень удовлетворенности по всем предметам. И независимо от профильности респондентов информатика имеет низкие показатели.

Итак, очевидно, что учителя нацелены на подготовку только тех дисциплин, которые необходимы для сдачи экзаменов в профильных классах. Школьников удовлетворяет ситуация при которой можно готовиться только к выбранным экзаменам и, получив по ним хорошие баллы, быть удовлетворенным полученным результатом.

Анализ удовлетворенности по территориальному распределению (Таблица 2) указывает на то, что подготовка традиционно в городах лучше, чем в сельской местности. Наиболее высокие баллы получили математика и русский язык, а также необходимая для поступления в аграрный вуз биология. Радует, что выше семи баллов получила химия (горожане поставили 7,5 баллов) и литература (горожане - 8,7, сельские - 6,75).

Таблица 2

Удовлетворенность знаниями, полученными в школе (территориальный признак)

| Дисциплина | Место жительства | |
|------------------|------------------|------|
| | Город | Село |
| Биология | 7,6 | 5,3 |
| Химия | 7,5 | 3,5 |
| География | 5,1 | 4,4 |
| Математика | 7,9 | 5,6 |
| Физика | 4,0 | 4,0 |
| Информатика | 4,0 | 2,5 |
| Русский язык | 9,2 | 6,2 |
| Литература | 8,7 | 6,75 |
| История | 4,3 | 4,9 |
| Обществознание | 5,4 | 4,1 |
| Иностранный язык | 4,9 | 5,6 |

Низкие баллы поставили не зависимо от профильности и места жительства за информатику, физику, географию, историю (кроме гуманитарного направления), иностранный язык (кроме гуманитарного направления), обществознание (кроме гуманитарного направления). Наше исследование приводит к выводу, что в школе продолжается «натаскивание учеников» на сдачу ЕГЭ по определенным предметам не дающее должных знаний будущим студентам, но обеспечивающее степень удовлетворенности от проделанной работы. Подтверждается это обстоятельство и тем, что первые опросы студентов на практическом занятии по дисциплине «История» показывают отсутствие базовых знаний по дисциплине. Респонденты, отвечая на заключительный открытый вопрос первой анкеты «Почему у вас очень слабые знания по истории?», писали: «Все забылось и даже то, что готовил к ЕГЭ. Выучил – сдал - забыл»; «Было мало истории, готовился только к ЕГЭ»; «Учителя часто отпускали с истории на предметы, по которым были ЕГЭ»; «Поменялся учитель на некомпетентного, непрофильного» и т.п. Ответы наших респондентов коррелируют с результатами опроса ВЦИОМ (2018 г.): 77 % россиян (для сравнения: 64% в 2014 году) считают, что натаскивание учеников на прохождение тестов при подготовке к ЕГЭ, снижает реальный уровень знаний [5]. ВУЗы должны самостоятельно исправлять эти ошибки средней школы и мотивировать студентов к изучению всех дисциплин.

Доказано, что главным ресурсом учебного процесса являются преподаватели и, безусловно, необходимо, чтобы они обладали полноценными знаниями, необходимыми умениями, а также опытом, для того чтобы передача информации студентам в рамках учебного процесса была эффективной. Так же считают 47 % студентов по данным опроса проведенного А. А. Курашовой и А. А. Петровичем в 2015 г. [8, С. 101]. Следовательно, включение в преподавательский арсенал различных активных и интерактивных форм обучения во время занятий по гуманитарным предметам на первом и втором курсе, по нашему мнению, должно было привести к положительным результатам в освоении этих дисциплин, в формировании общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Дисциплина «Социология» преподается в аграрном вузе один семестр в объеме 18 часов лекций и 18 часов практических (семинарских) занятий.

Изучив ответы студентов на вопросы второй анкеты «Удовлетворенность знаниями, полученными в ходе изучения социологии», мы подтвердили очевидное: на естественнонаучное направление пришли не гуманитарии. Респонденты, отвечая на вопрос «Оцените по пятибалльной шкале Вашу удовлетворенность различными сторонами учебного процесса (лекции, семинары, САРС) по социально-гуманитарному циклу», средний балл за лекции оказался в 2013 г. - 4,6 балла, а за семинары - 3,9 балла. За период 2015-2017 гг. результаты улучшились: средний балл за лекции оказался в 2013 г. - 7,2 балла, а за семинары – 8,6 балла. Некоторые респонденты оставили комментарии на полях анкеты следующего содержания: «Поступая в аграрный вуз, я думал, что никогда не буду больше изучать историю, обществознание», « В вузе эти предметы мне понравились, а в школе я их не любила» и т.п. Проявили высокую удовлетворенность лекциями и семинарами конкретно по социологии: средний балл составил 8,3 у большинства опрошенных (87,4) и только у 11,6% респондентов сформировалась средняя удовлетворенность от пройденной дисциплины – 6,4 балла. На вопрос «Какая лекционная тема по социологии Вам запомнилась больше всего?» 96,7% ответили - тема «Личность». Затруднения в освоении вызвали темы «Прикладная социология» и «Социальные институты». Самым интересным семинаром был признан семинар в форме ролевой игры по теме «Личность». Навыки практической деятельности, по мнению студентов, они приобрели во время практического занятия по теме «Семья».

Анализируя результаты мониторинга, видно, что трудности у студентов связаны с темами семинаров, на которых использовались традиционные формы обучения с индивидуальной или фронтальной работой в студенческих группах. Для активизации учебного процесса и повышения привлекательности науки социологии были разработаны семинары с применением групповой работы. Технология групповой работы, разработанная в отечественной педагогике, была дополнена специфическими элементами дисциплины. В частности было замечено, что тема «Прикладная социология» усваивается с помощью задания в виде конкретного социологического исследования - социометрии. При этом групповая работа на семинаре должна обязательно дополняться коллективной самостоятельной работой с целью получения новых знаний, умений и навыков в рамках освоения таких компетенций как общекультурной компетенции ОК-6: «Способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» [12] и общепрофессиональной компетенции ОПК-4: «Способностью руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этнические,

конфессиональные и культурные различия» [13]. На выполнение этого задания необходимо выделить как минимум 4 часа аудиторной работы, в связи с чем, пришлось объединить две темы: «Прикладная социология» и «Социальные группы», тем более что применение социометрического метода требует теоретических знаний малой группы. Количественно исследовательские рабочие группы были сформированы из 4-6 человек, что согласуется с выводами В. П. Беспалько о размерах малой учебной группы для поддержания эффективного общения [3, с. 129].

Основные этапы работы учебных групп:

1 этап – определение темы, постановка учебных целей и задач, формирование исследовательских групп с распределением ролей таких как: консультант, который выполняет координационную функцию, устанавливая связи между всеми студентами; социологи-теоретики; социологи-практики; докладчики и рецензенты. При этом ставится общая задача – проведение анкетирования с последующим анализом анкет и обязательным использованием теоретических работ по теме исследования.

2 этап – самостоятельная работа исследовательских групп, консультирование с преподавателем. Работая над заданием, студенты читают материал по учебнику, подбирают дополнительную литературу, затем находят малую группу (чаще всего это студенческие группы других направлений аграрного вуза), где проводят анкетирование. Очень важным является правильной поиск теоретической информации, его анализ и синтез, так как эта часть работы создает фундамент для понимания студентами специфики социальных групп вообще и малых групп в частности. Кроме того, изучение теоретического материала по социологии дает правильные нравственные ориентиры.

3 этап - аудиторная аналитическая работа исследовательских групп. Каждая группа представляет теоретический материал по теме «Социальные группы». Коллективно уточняются проблемные вопросы, связанные с теорией малой группы. Группы при помощи преподавателя и методических рекомендаций начинают составлять социоматрицу и проводить ее анализ.

4 этап - самостоятельная работа исследовательских групп, консультирование с преподавателем. На данном этапе студенты коллективно в группах составляют отчет о проделанной работе, оформляют его в виде реферата и готовятся к его защите.

5 этап – защита коллективных рефератов. Активности студентов в проведении семинара, эффективности в оценке их выступлений способствует прием «рецензия рецензии».

Обобщение накопленного опыта применения групповой работы во время аудиторных и внеаудиторных занятий, связанного с преподаванием дисциплины «Социология» позволяет сделать некоторые выводы:

во-первых, в результате групповой работы сплотились сами студенческие группы; на практике

студентами были освоены и проверены правила поведения в коллективе; был прочувствован социально-психологический климат малой группы, как изучаемой, так и своей собственной, созданный во время подготовки к занятиям; появился опыт ролевого участия в общем деле, позволяющий осуществлять планирование и контроль, а также разделение функций с сочетанием коллективной ответственности с индивидуальными особенностями; сформировался опыт интеракций взаимного сотрудничества (объединение усилий, общение, взаимопомощь, взаимообучение) и устойчивый интерес к социологии;

во-вторых, преподаватель, выступая в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности, был квалифицирован студентами как компетентный консультант и помощник, в связи с чем, повысился его авторитет.

Вместе с тем выявлены негативные факторы:

во-первых, студенты не обладают навыками групповой работы, впоследствии чего, преподаватель, давая задание, подробно объясняет цель и задачи, расписывает роли в группе, которые по кругу меняются;

во-вторых, существует необходимость объяснения и регулирования временного регламента для перехода от одного вида работы к другому.

Общая цель, связанная с освоением тех или иных общекультурных компетенций в процессе групповой работы достигается тем, что основные средства взаимодействия - общение и деятельность – свободно развиваются в течение семестра, а при существовании балльно-рейтинговой системы оценивания к моменту семестровой аттестации имеется для студента и преподавателя достаточно необходимой информации поступательного движения к результату. В процессе учебных взаимодействий устанавливаются продуктивные связи не только между педагогом и обучающимися, но и в самом коллективе [7]. То есть, как пишет Е. А. Сорокатая [11, С.687], происходит взаимообогащение участников групповой деятельности.

Заключение

Для успешного взаимодействия субъектов и объектов интерактивной образовательной среды преподавателям необходимо постоянно следить за ее эффективным функционированием. Сигналом к дополнениям и модернизации интерактивной образовательной среды могут служить изменения к требованиям подготовки будущих бакалавров и специалистов, совершенствование технических средств и другие факторы [15, Р.655]. Использование интерактивных методов, форм и средств обучения в аграрном вузе в первую очередь нацелено на приобретение студентами опыта коллективной деятельности и как следствие освоение общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально и/или коллективно. Именно групповая форма усвоения материала по гуманитарным предметам, не заслуженно отодвинутым на

периферию получаемых знаний, на наш взгляд, позволяет сочетать индивидуальное с коллективным, развивать гражданственность, а также, согласно мнения британского исследователя М. Байрама, формировать и развивать умения эффективного межкультурного учебного и профессионального взаимодействия [14].

Таким образом, форма групповой работы, с точки зрения интерактивности оказывается эффективной и позволяет решать следующие задачи: повышает мотивацию в учении, дает мощный импульс подтягиваться за продвинутыми однокурсниками, подчеркивает собственную индивидуальность в социально значимой среде, развивает чувство коллективизма и чуть ли не самое важное, - это еще один шаг на пути создания творческой, активной и профессионально подготовленной личности, дающий возможность студентам, а затем и выпускникам вузов, ориентироваться в современном обществе, его экономике, культуре, политике.

Литература

1. Азитова Г. Ш. Современные технологии обучения студентов в вузе // Молодой ученый. 2015. № 12.1. С. 5-7.
2. Алимсаидова С. А. Место педагогических технологий в обучении в вузе // Молодой ученый. 2017. №1. С. 432-434.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: из опыта работы / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. Москва: Просвещение, 1977. 159 с. ; Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель. Монография. Пермь, Изд-во госуниверситета, 2002. 260с.; Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.; Кавтарадзе Д. Н. Обучение игре. введение в активные методы обучения. М.: Московский психолого-социальный институт, изд-во «Флинта», 1998. 192 с.; Учурова С. А. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся. Автореф дисс. на соиск. ...к. педагог. н. Екатеринбург, 2007. 24 с.; Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
5. ВЦИОМ: ЕГЭ снизил уровень коррупции при поступлении в вузы // Россия сегодня. 5 июля 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/society/20180705/1523968163.htm> (дата обращения: 31.08.2018)
6. Гончаренко О. Н. Становление советской интеллигенции в Зауралье (1917-1941 гг.) Тюмень: Изд-во ТГСХА, 2012. 198 с.
7. Иванова Л. Н. Групповая форма организации учебной деятельности// Педагогика и образование. 20 февраля 2014 г. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2014/02/20/grupповaya-forma-organizatsii-uchebnoy> (дата обращения: 31.08.2018)

8. Курашова А. А., Петроченко А.А. Способы нивелирования воздействия дестимулируемых факторов удовлетворенности студентов образовательным процессом и формы оценки результатов их устранения // *Международный научный журнал. Инновационная наука*. 2015. № 7 С. 100-103.

9. Первин И.Б. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников. М.: Педагогика, 1985. 144 с.

10. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

11. Сорокатая Е. А. Содержание и виды групповой учебной деятельности студентов // *Молодой ученый*. — 2015. — №6. — С. 686-689.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 36.03.01 Ветеринарно-санитарная экспертиза (уровень бакалавриата) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г., приказ № 1516). [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/360301.pdf> (дата обращения: 25.09.2018)

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования специалитет. Специальность 36.05.01 "Ветеринария" (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 3 сентября 2015 г. N 962). [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6/128> (дата обращения: 25.09.2018)

14. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

15. Goncharenko O. N., Krasnolobova E. P., Cheremenina N. A., Sidorova K. A., Veremeeva S. A. Case-method in the structure of training the veterinary physician // *Astra Salvensis VI (2018) Supplement No. 1*. p. 647-655.

16. Мумладзе Р.Г., Васильева И.В. Фермерство: проблемы и пути развития // *Инновации и инвестиции*. 2010. № 2. С. 60-64

17. Мумладзе Р.Г., Быковская Н.В., Иванова Н.М. *Экономика труда / Министерство образования и науки РФ; Российский государственный аграрный заочный университет*. Москва, 2016.

Group work of students of the agrarian university in the framework of the competence approach **Goncharenko O.N.**

Agrarian University of the Northern Transural

The adoption of the competence approach involves the use of interactive methods with the form of organization of the educational process – group work, in this connection, there is a need to analyze the use of this form in universities, designed to master with students a number of General cultural and General professional competencies and focused on the assimilation of social and humanitarian knowledge. The authors, using their own results of monitoring satisfaction with the knowledge of students of agricultural University, came to the realization that students enrolled in agricultural areas, low estimate the level of their own training in the Humanities and are not motivated to study them. After analyzing the experience of group work in the discipline "Sociology", the authors came to the conclusion that this form is an effective way to develop competencies related to teamwork, as well as the opportunity to interest future bachelors and specialists in the Sciences of society and man. The article describes the algorithm of group work, which can be used in teaching by University teachers.

Key words: agricultural University, group academic work, Humanities, competency-based approach, monitoring, common cultural and professional competences, students

References

1. Azitova G. Sh. Modern technologies of teaching students in high school // *Young scientist*. 2015. № 12.1. Pp. 5-7.
2. Alimsaidova S. A. Place of pedagogical technologies in teaching in high school // *Young scientist*. 2017. №1. Pp. 432-434.
3. Bepalko V.P. The components of educational technology. M.: Pedagogiy, 1989. 192 p.
4. Vinogradov, MD Collective cognitive activity and education of schoolchildren: from work experience / M. D. Vinogradova, I. B. Pervin. Moscow: The Enlightenment, 1977. 159 p.; Geykhan L.K. Interactive learning to communicate. Approach and model. Monograph. Perm, State University Publishing House, 2002. 260s.; Dyachenko V. K. Collaboration in education: On the collective method of academic work: A book for a teacher. M.: The Enlightenment, 1991. 192 pp.; Kavtaradze D.N. Training game. introduction to active learning methods. M.: Moscow Psychological and Social Institute, publishing house "Flint", 1998. 192 p.; Uchurova S. A. Group study as a way to develop students' social competence. Aftoref Diss. on the competition ...to. the teacher. n Ekaterinburg, 2007. 24 p.; Shchurkova N.E. Pedagogical technology. M.: Pedagogical Society of Russia, 2002. 224 p.
5. VTsIOM: The USE reduced the level of corruption when entering universities // *Russia today*. July 5, 2018 [Electronic resource]. URL: <https://ria.ru/society/20180705/1523968163.htm> (appeal date: 08/31/2018)
6. Goncharenko O. N. Formation of the Soviet intelligentsia in Trans-Urals (1917-1941). Tyumen: Publishing House of the State Agricultural Academy, 2012. 198 p.
7. Ivanova L.N. Group form of organization of educational activities // *Pedagogy and education*. February 20, 2014 [Electronic resource] URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2014/02/20/gruppovaya-forma-organizatsii-uchebnoy> (appeal date: 31.08. 2018)
8. Kurashova A. A., Petrochenko A. A. Ways of leveling the impact of discouraged factors of student satisfaction with the educational process and forms for evaluating the results of eliminating them // *International Journal of Science. Innovative science*. 2015. No. 7 pp. 100-103.
9. Pervin I.B. Collective teaching and educational activities of schoolchildren. M.: Pedagogiy, 1985. 144 p.
10. Podlasy I.P. *Pedagogy: 100 questions - 100 answers: studies. manual for universities / I. P. Podlasy*. M.: VLADOS-press, 2004. 365 p.
11. Sorokataya E. A. Content and types of student group learning activities // *Young Scholar*. - 2015. - №6. - p. 686-689.
12. Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of training 36.03.01 Veterinary-sanitary examination (undergraduate level) (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 1, 2016, order No. 1516). [Electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/360301.pdf> (request date: 09/25/2018)
13. Federal State Educational Standard of Higher Education. The level of higher education specialty. Specialty 36.05.01 "Veterinary" (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of September 3, 2015 N 962). [Electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6/128> (access date: 09/25/2018)
14. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
15. Goncharenko O.N., Krasnolobova E.P., Cheremenina N.A., Sidorova K.A., Veremeeva S.A. The case of the veterinary physician // *Astra Salvensis VI (2018) Supplement No. 1*. p. 647-655.
16. Mumladze R.G., Vasilieva I.V. Farming: problems and ways of development // *Innovations and investments*. 2010. No 2. S. 60-64
17. Mumladze R.G., Bykovskaya N.V., Ivanova N.M. *Labor Economics / Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Russian State Agrarian Correspondence University*. Moscow, 2016.

Образовательная программа организации как ключевой инструмент формирования инженерного мышления обучающихся

Дударева Ольга Борисовна,
заведующий учебно-методическим центром информационно-коммуникационных технологий, ГБУ ДПО ЧИППКРО,
dudarevaolga@mail.ru

Костомарова Елена Витальевна,
заместитель директора, МАОУ «Академический лицей»,
koswittel@mail.ru

В статье обосновывается необходимость формирования инженерного мышления обучающихся в контексте решения проблемы имеющегося в стране дефицита высокообразованных специалистов, ориентированных на интеллектуальный труд, на освоение «высоких» технологий и внедрение последних в производство. Авторы рассматривают образовательную программу образовательной организации как ключевой инструмент, отражающий стратегические посылы. В статье обобщен практический опыт проектирования образовательной программы конкретного учреждения образования с учетом требований нормативных документов в области образования, специфики организации, социального заказа родителей.

Ключевые слова: инженерное мышление, образовательная программа, сетевое взаимодействие.

Анализ текущего момента позволяет делать вывод об имеющемся в России дефиците высококвалифицированных инженерных кадров, наличие которых, в свою очередь, является необходимым условием подъема инновационных высокотехнологичных производств. В данной связи, обучающегося, осваивающего программы общего образования, на наш взгляд, целесообразно рассматривать в перспективе его представительства в трудовом сообществе, которое все чаще испытывает потребность в инженерно-технических профессиях [1].

Таким образом, создание условий для подготовки высокообразованных специалистов, ориентированных на интеллектуальный труд, на освоение «высоких» технологий и внедрение последних в производство, становится важной задачей образования.

В нашем понимании инженерное мышление – особый вид мышления, обеспечивающий деятельность с техническими объектами, осуществляемый на познавательном и технологическом, а, точнее, инструментальном, уровнях. Приведенное трактование понятия «инженерное мышление» дает возможность в качестве его структурных компонентов выделить такие виды мышления как техническое, конструктивное, исследовательское, экономическое. Аргументом в пользу данного вывода, по мнению авторов, служат признаки указанных выше видов познавательной деятельности, проявляющихся в наличии определенных компетенций:

- техническое мышление – проводить всесторонний анализ технических объектов, включая их структуру, а также принципы действия;
- конструктивное мышление – моделировать возможные решения поставленной задачи или решения выявленной проблемы;
- исследовательское – определять новизну выявленной проблемы, сопоставлять с известными классами задач, обосновывать свои действия, анализировать полученные результаты и делать адекватные выводы;
- экономическое – проводить анализ качества своей деятельности [2].

Развитие мышления детей возможно при условии их целенаправленного воспитания и обучения. Следовательно, для формирования инженерного мышления у обучающихся в образовательной деятельности на различных уровнях общего образования должны применяться образовательные технологии, этому способствующие. Так, в учебную деятельность, в том числе и внеурочную, целесообразно включать решение экспериментальных задач, выполнение проектных работ и экспериментально-исследовательских заданий. Следует отметить особую важность системной работы образовательной организации в данном направлении.

Основным инструментом, отражающим образовательную ситуацию организации, определяющим цели и ценности образования, специфические особенности образовательной деятельности, направленной на достижение обозначенных результатов, является образовательная программа образовательной организации. Нормативным основанием для проектирования и реализации образовательной программы школы служат Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС). Статьей 12 указанного выше закона закреплены компетенции образовательной организации, заключающиеся в самостоятельной разработке и утверждении ею образовательных программ, отражающих требования ФГОС и соответствующие примерным основным образовательным программам. При этом нельзя забывать, что образовательную ситуацию конкретной образовательной организации определяет ряд условий, таких как специфика региона, в котором находится эта организация, кадровый состав, материально-технические условия и др. Несомненно, что комплекс этих условий уникален в каждой конкретной организации, что, в свою очередь, обуславливает уникальность и специфичность образовательной программы образовательной организации как ее главного стратегического документа.

В данной связи заслуживает внимания опыт МАОУ «Академический лицей» города Магнитогорска в разработке образовательной программы образовательной организации в аспекте формирования инженерного мышления у обучающихся. С 2016 года лицей является региональной инновационной площадкой, реализующей «Сетевое взаимодействие образовательной организации с организациями науки, бизнеса и производства как условие реализации проекта «Инженеры будущего» (далее – РИП). Многоаспектность задач в деятельности РИП, а так же эффективность их реализации с точки зрения государственной программы Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018 – 2025 годы диктуют необходимость рассматривать как структуру, так и содержание деятельности образовательной организации с позиции вносимых изменений, их системности и потенциала для повышения качества образования.

Исходя из миссии лицея, особенностей его развития и функционирования (нет начального уровня образования, высокий социальный заказ со стороны родителей), образовательная программа рассматривается как обобщенный нормативный документ, отражающий содержание текущей деятельности педагогического коллектива в сочетании с «программой развития», ориентированный на обновление образовательного процесса с точки зрения повышения его качества.

В МАОУ «Академический лицей» разрабатывается две образовательные программы: основного общего образования и среднего общего образования, на пять и два года соответственно на основе примерных образовательных программ соответствующего уровня (www.fgosreestr.ru) с учетом образовательных потребностей и запросов участников образовательных отношений, условий взаимодействия с социальными партнерами и сложившихся в общеобразовательной организации традиций. Опираясь на тот факт, что основная образовательная программа (далее – ООП) содержит обязательную и вариативную часть (часть, формируемую участниками образовательных отношений), возможность ее реализации через урочную и внеурочную деятельность, а также воспитательную деятельность, обозначим концептуальные основы формирования ООП.

1. Образовательная система лицея является многопрофильной. При формировании учебного плана как составной части ООП предусматривается:

- распределение часов в соответствии профилями обучения: с углубленным изучением информатики и математики (5а, 6а, 7а, 8а, 9а классы), английского языка (5б, 6б, 7б, 8б, 9б классы), биологии (5в, 6в, 7в, 8в, 9в классы);

- введение специально разработанных учебных курсов, обеспечивающих интересы и потребности участников образовательных отношений, а также способствующих повышению качества образования и осуществлению предпрофильной подготовки: изучение информатики, обществознания с 5-го класса; дифференциация и индивидуализация обучения через систему индивидуально-групповых занятий по русскому языку и математике; углубление предпрофильной подготовки по отдельным предметам («Экологический практикум» (7в кл), «Химия и мы», «Химическая мозаика» (8в кл), «История XX века в лицах», «Экспериментальное решение задач по химии» (9в кл.)).

Понимание того, что задача формирования инженерного мышления не решается только в рамках естественнонаучных и математических дисциплин и требует консолидации деятельности всех учителей-предметников привело к введению таких элективных курсов как «Парадоксы и противоречия общественного развития», «Система практикумов по русскому языку».

2. Рабочие программы по учебным предметам должны быть ориентированы на раннее развитие (усложненное содержание), интенсивность (углуб-

ленное обучение) и отражать интегративный характер образования (взаимосвязь проблем/ концептов/ тем/идей/ в разных предметах). Для получения результатов по формированию готовности к выбору инженерных профессий необходима некая надпредметность, метапредметность знаний и способов деятельности [3]. Для достижения обозначенного эффекта ряд программ разрабатывается при тесном сотрудничестве с преподавателями ВУЗов. В лицее успешно реализуется образовательный модуль «Практикум по органической химии», разработанный в рамках сетевого взаимодействия между МАОУ «Академический лицей» и химическим факультетом ЮУрГУ. При реализации модуля лабораторные (практические) работы обучающимися 10-11 профильных естественнонаучных классов лицея выполняются в учебных лабораториях химического факультета ЮУрГУ.

3. При определении планируемых результатов обучения, кроме предусмотренных в авторских программах, большое внимание уделяется сформированности метапредметных, личностных универсальных учебных действий. Это достигается увеличением числа социальных проб, реализацией сетевого взаимодействия и дистанционного обучения. Инструменты оценивания должны предусматривать внешнюю оценку качества полученных результатов на основе комплексного подхода: оценку трех групп достижений обучающихся – личностных, метапредметных и предметных.

4. Ведущим принципом обучения должен быть практико-ориентированный подход, креативность и инновации, преобладающими в практике работы учителя – концентрация на творческом решении проблем, развитие критического мышления, метапредметность знаний и способов деятельности. Для этого только традиционных способов обучения становится недостаточно [4], поэтому в рабочих программах по предметам, как неотъемлемой части образовательной программы, отражаются формы организации учебно-познавательной деятельности, а также формы проведения уроков и занятий.

Обращаясь к сущностному пониманию инженерного мышления, которое приводилось выше, совершенно логично отдавать приоритет применению знаний, полученных на занятиях; включению обучающихся в исследовательский процесс, решению практико-ориентированных заданий с включением регионального компонента и заданий, интегрирующих знания и исследования в различных областях науки; увеличению объема самостоятельной работы на уроке, использованию элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

5. Программа внеурочной деятельности предусматривает проведение различного рода практик, деловых игр, экскурсий, экспедиций, профильных смен, усиливая практическую часть образовательной программы. Эффективной формой организации внеурочной деятельности является проектная (учебный проект), а также исследовательская дея-

тельность, которыми охвачены 100% обучающихся лица: каждый лицеист, с 5 по 10 класс, является активным участником ежегодной внутрилицейской конференции, где представляет разработанную проектную или исследовательскую работу.

Имеющиеся в лицее материально-технические, кадровые, информационные, методические ресурсы достаточны для полноценного обеспечения реализации программ внеурочной деятельности. В частности, лицей располагает предметными лабораториями, двумя спортивными залами, конференц-залом, четырьмя кабинетами информатики, кабинетом робототехники.

Обсуждение основной образовательной программы на заседании кафедр лицея [5] с определением основных подходов и проблем в реализации внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС позволяет сделать этот процесс системным, учитывающим образовательные потребности всех участников образовательных отношений. Перспективным направлением в реализации внеурочной деятельности и дополнительного образования является привлечение и использование ресурсов организаций – партнеров, разработка дистанционных курсов. На основе договора о сотрудничестве лицей работает с Южно-Уральским университетом, Южно-Уральским государственным аграрным университетом (естественно-технологическим факультетом), Южно-Уральским государственным гуманитарным педагогическим университетом, Южно-Уральским государственным медицинским университетом. В этой связи авторы разделяют точку зрения Т. В. Августмановой и С. А. Калимуллиной об усилении ресурса образовательной организации за счет ресурсов других учреждений посредством сетевого взаимодействия [6].

Так, программа воспитания и социализации личности интегрирует основное и дополнительное образование, предусматривая совместную деятельность всех участников образовательных отношений через обогащение среды обучения посредством организации социального партнерства и сетевого взаимодействия с организациями науки, бизнеса и производства, обеспечивая «реализацию механизмов сетевого взаимодействия школ и организаций дополнительного образования для обеспечения индивидуальных траекторий» [7].

6. Большое внимание необходимо уделять включению учащихся в сферу общественной самоорганизации с акцентуацией на возможный успех в различных видах социально-значимой деятельности для всех учащихся; и, что особо важно, – гарантиям соблюдения прав обучающихся при их участии в образовательной деятельности.

Успешному формированию и развитию творческого мышления способствует использование, помимо уже ставших традиционными предметных олимпиад и проектной деятельности, иных форм работы, направленных не столько на усвоение содержания, сколько на проявление творчества. К таковым можно отнести деятельность лицейского

телевидения, издание газеты «Лицейский вестник», КВН, театрализованные представления.

Профессиональная ориентация учащихся организуется с использованием таких форм, как экскурсии, предметные недели, олимпиады, конкурсы, «Ярмарки профессий», дни открытых дверей.

Образовательной программой лицея предусмотрена реализация проектов, отражающих элементы определенного вида профессиональной деятельности, которая имеет завершённый вид, способствует сознательному, обоснованному выбору профессии. Примером могут служить проекты «Проживи день в профессии», «Профессиональные пробы». Здесь уместно отметить, что диапазон выбора содержания образования и формирование у старшеклассников умения делать самостоятельный осознанный выбор обеспечивает взаимодействие лицея и вузов в рамках профориентационной работы, что также нашло отражение в содержании образовательной программы.

Также образовательной программой предусмотрена интеграция работы по оздоровлению детей и их дополнительного образования в течение года, а не только в летний период: речь идет об участии лицеистов профильных сменах в международных и всероссийских детских центрах. Одним из самых значимых событий учебного года в рамках реализации образовательной программы становится открытый конкурс-фестиваль детского кино «Уральские зори». Так, в 2016-2017 учебном году он был посвящен году экологии, в 2017-2018 – году волонтерства.

Образовательная программа лицея предусматривает построение и разработку индивидуальных образовательных маршрутов отдельных обучающихся. При этом индивидуальный образовательный маршрут рассматривается, в свою очередь, как «целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации» [8].

Обозначенные подходы к формированию основной образовательной программы с учетом результативности деятельности педагогического коллектива МАОУ «Академический лицей» города Магнитогорска в рамках региональной инновационной площадки указывают на их эффективность и позволяют ответить на ряд стратегических вопросов: Чему учить? Как учить? Чему научился?

Опираясь на комплексный подход к формированию основной образовательной программы на уровне образовательной организации, реализуя принципы проектного управления [5], получен продукт, который становится основополагающим в деятельности педагогического коллектива лицея и обеспечивает «создание условий для эффективного развития образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Челябинской области» [8].

Очевидно, что обозначенные подходы формирования основной образовательной программы определяют требования к условиям ее реализации, позволяют конкретизировать ряд управленческих, организационных, педагогических и социальных аспектов деятельности.

Интеграция педагогических средств при реализации проекта позволяют укреплять вертикальные связи как основу реализации единой образовательной стратегии в лицее, и расширять горизонтальные связи как условия совершенствования профессиональных компетенций коллектива, расширения перспектив профессионального роста [10]. Привлечение педагогов к участию в научно-инновационной деятельности, а именно процессу написания основной образовательной программы, позволяет запустить механизм саморазвития педагога, поиска новых форм и средств повышения результативности педагогической деятельности, ее практической направленности на решение конкретных задач. Идея формирования и развития мотивации к выбору инженерных профессий легла в основу написания рабочих программ по предметам, определила направления поиска в совершенствовании механизмов реализации программ как отдельными педагогами, так и кафедрами в целом.

Кафедрой естественнонаучных предметов реализуются такие результативные формы как «пробы в профессии», «лабораторные практики на базе ВУЗов». Кафедры информатики и математики продолжают совершенствовать механизм проведения профильных смен, соревнований и конкурсов с привлечением участников сетевого взаимодействия, а также участие в соревнованиях и турнирах междисциплинарного направления. Только за последний учебный год стали участниками различных конкурсов 3744 обучающихся, 551 из них стали призерами и победителями. Благодаря активному поиску отдельных педагогов расширился спектр мероприятий, направленных на формирование и развитие метапредметных компетенций обучающихся (дискуссии, квесты, интернет-карусели, турниры и т. д.), а также дистанционных конкурсов с привлечением обучающихся. На протяжении ряда лет обучающиеся лицея становятся победителями и призерами Всероссийской олимпиады школьников на различных этапах ее проведения, международной олимпиады по основам наук (УрФО), многопрофильной олимпиады для школьников «Звезда», в течение трех лет – призерами дистанционной олимпиады «Великие реки мира» сетевого проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» и т. д. Такой подход полностью согласуется с задачами Проекта развития образования, «расширение содержательного спектра и возрастных границ предметных олимпиад и конкурсов (технологическое, социальное, креативное, предпринимательское направления)» и «привлечение к работе с учащимися на всех уровнях образования специально подготовленных наставников из университетов, предприятий, научных центров, креативной индустрии» [7].

Организационный аспект предполагает совершенствование механизмов нормативно-правового обеспечения процессов реализации вариативных образовательных программ на основе сетевого взаимодействия (реализация образовательных модулей в ВУЗах по профилю обучения, проведение образовательных каникул и профильных смен и т.д.). Особое внимание уделяется технологическому и финансово-экономическому обеспечению, включая повышение квалификации работников лицея за счет проведения модульных курсов по актуальным и востребованным программам с привлечением специалистов института дополнительного профессионального образования и использования различных методов стимулирования педагогов к инновационной деятельности.

Социальный эффект разработки основной образовательной программы непосредственно в организации образования обусловлен вовлечением в данный процесс всех участников образовательных отношений. Существенным преимуществом такой деятельности является готовность педагогического коллектива к реализации задач, обозначенных в Постановлении Правительства Челябинской области от 28.12.2017 г. № 732-П «О государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018 – 2025 годы». Благодаря этому закладываются основы для «обеспечения учащихся каждой школы возможностями освоения любой из дисциплин на углубленном уровне (в том числе совместно с вузами и в онлайн-формате)», «разработку и внедрение образовательных практик, ориентированных на развитие метапредметных навыков и на повышение самостоятельности и мотивации в рамках действующих стандартов» [5].

Таким образом, рассматривая образовательную программу как ключевой инструмент, отражающий стратегические посылы развития образовательной организации, авторы представили практический опыт проектирования образовательной программы конкретной образовательной организации с учетом требований нормативных документов в области образования, обеспечивающую формирование инженерного мышления учащихся, так как в этом заключается специфика организации и отражается социальный заказ родителей.

Литература

1. Мнения российских политиков о нехватке инженерных кадров [Электронный ресурс] // Государственные вести. – URL : https://www.gosnews.ru/business_and_authority/news/643 (дата обращения: 25.10.2018).
2. Барышникова, Н. В. Развитие инженерной компетенции учащихся через исследовательскую деятельность на уроках и внеурочных занятиях [Электронный ресурс] / Н. В. Барышникова // Ранняя профориентация школьников через организацию урочной деятельности: материалы семинара. – URL : http://izhmmc.ru/files/razvitie_inzhenernoy_kompetencii_uch.docx (дата обращения: 25.10.2018).

3. Усольцев, А. П. О понятии «Инженерное мышление» / А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы международной научно-практической конференции. Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2015. С.3-9. – URL: https://kpfu.ru/staff_files/F507873550/POSLEDNIJ.Me.zhdunarod.sbormik.2015.pdf (дата обращения: 25.10.2018)

4. Синецын, Е. С. Формирование инженерного мышления в школе / Е. С. Синецын // Развитие физико-математического мышления у учащихся и студентов. – Новосибирск : Издательство НГХА, 2011.

5. Сетевое взаимодействие общеобразовательного учреждения с организациями науки, бизнеса и производства (из опыта работы региональной инновационной площадки МАОУ «Академический лицей» г. Магнитогорска) [Электронный ресурс]: сборник научно-методических материалов / авт.: Л. Н. Смушкевич, М. Н. Черепанова и др. ; под ред. А. Г. Обоскалова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 60 с. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/9a9/9a9d0e869559b41e42ad9fa70a8d4ab8.pdf> (дата обращения: 25.10.2018).

6. Августманова, Т. В. Готовность руководителей общеобразовательных организаций к осуществлению взаимодействия с субъектами внешнего окружения образования / Т. В. Августманова, С. А. Калимуллина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – № 1(34). – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – С.13 – 21.

7. Двенадцать решений для нового образования [Электронный ресурс] // Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики: апрель 2018. – Москва : Центр стратегических разработок, 2018. – 106 с. – URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 25.10.2018).

8. Постановление Правительства Челябинской области от 28.12.2017 г. № 732-П «О государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018 - 2025годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravmin74.ru/npa/postanovlenie-pravitelstva-chelyabinskoy-oblasti-no-732-p-ot-28-dekabrya-2017-goda-o>. (дата обращения: 25.10.2018).

9. Румбешта, Е. А. Индивидуальный образовательный маршрут как способ организации самостоятельной учебной деятельности школьника // Е. А. Румбешта / Преподавание естественных наук, математики и информатики в ВУЗе и школе : материалы VI всероссийской научно-практической конференции. – Томск: Издательство ТГПУ, 2013.

10. Попова, И. Н. Сетевое взаимодействие как ресурс развития общего и дополнительного образования // И. Н. Попова / Интернет-журнал «Мир науки». – 2016, Том 4, номер 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN616.pdf> (дата обращения: 25.10.2018).

Educational program of the organization as a key tool of the formation of engineering thinking of teachers

Dudareva O.B., Kostomarova E.V.

GBU DPO CHIPPKRO, MAOU "Academic Lyceum"

The article substantiates the need for the formation of engineering thinking of students in the context of solving the problem of the country's shortage of highly educated professionals focused on intellectual work, on the development of «high» technologies and the introduction of the latter into production. The authors consider the educational program of an educational organization as a key tool reflecting strategic messages. The article summarizes the practical experience of designing the educational program of a particular educational institution with regard to the requirements of normative documents in the field of education, the specifics of the organization, the social order of parents.

Keywords: engineering thinking, educational program, network interaction.

References

1. Opinions of Russian politicians about the lack of engineering personnel [Electronic resource] // State news. - URL: https://www.gosnews.ru/business_and_authority/news/643 (access date: 10.25.2018).
2. Baryshnikova, N. V. Development of students' engineering competence through research activities in the classroom and after-hour classes [Electronic resource] / N. V. Baryshnikova // Early vocational guidance of schoolchildren through the organization of lesson activities: seminar materials. - URL: http://izhmmc.ru/files/razvitie_inzhenernoy_kompetencij_uch.docx (appeal date: 10.25.2018).
3. Usoltsev, A. P. On the concept of "Engineering thinking" / A. P. Usoltsev, T. N. Shamalo // Formation of engineering thinking in the learning process: materials of the international scientific-practical conference. Ural State Pedagogical University. - Ekaterinburg, 2015. P.3-9. - URL: https://kpfu.ru/staff_files/F507873550/POSLEDNIJ.Mezhdunard.sbormik.2015.pdf (appeal date: 10/25/2018)
4. Sinitsyn, E.S. Formation of engineering thinking in school / E.S. Sinitsyn // Development of physical and mathematical thinking in students. - Novosibirsk: Publishing House NGHA, 2011.
5. Network interaction of a general education institution with organizations of science, business and production (from the experience of the regional innovation site of the Municipal Public Organization "Academic Lyceum" of Magnitogorsk) [Electronic resource]: collection of scientific and methodological materials / author: L.N. Smushkevich, M.N. Cherepanova et al.; by ed. A. G. Oboskalova. - Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2017. - 60 p. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/9a9/9a9d0e869559b41e42ad9fa70a8d4ab8.pdf> (access date: 10.25.2018).
6. Avgusmanova, T. V. Willingness of the leaders of educational institutions to interact with the subjects of the external environment of education / T. V. Avgusmanova, S. A. Kalimullina // Scientific support of the system of staff development. - № 1 (34). - Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2018. - C.13 - 21.
7. Twelve Solutions for New Education [Electronic resource] // Report of the Center for Strategic Studies and the Higher School of Economics: April 2018. - Moscow: Center for Strategic Studies, 2018. - 106 p. - URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (access date: 10.25.2018).
8. Decree of the Government of the Chelyabinsk region dated December 28, 2017 No. 732-P "On the state program of the Chelyabinsk region" Development of education in the Chelyabinsk region "for 2018 - 2025" [Electronic resource]. - URL: <http://pravmin74.ru/npa/postanovlenie-pravitelstvachelyabinskoy-oblasti-no-732-p-ot-28-dekabrya-2017-goda-o>. (the date of the appeal: 10.25.2018).
9. Rumbeshta, E. A. Individual educational route as a way of organizing student's independent educational activities // E. A. Rumbeshta / Teaching natural sciences, mathematics and computer science at the university and school: proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference. - Tomsk: Publishing TSPU, 2013.
10. Popova, I. N. Network interaction as a resource for the development of general and additional education // I. N. Popova / The Internet magazine "World of Science". - 2016, Volume 4, Issue 6. - URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN616.pdf> (access date: 10.25.2018).

Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации на факультете послевузовского и дополнительного профессионального образования в Педиатрическом медицинском университете

Зинкевич Елена Романовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет»

В статье актуализуется проблема профессионально-педагогической подготовки преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации, и предлагаются результаты исследования удовлетворенности научно-педагогических кадров апробацией ее модели. Системообразующим ядром модели профессионально-педагогической подготовки является клинико-педагогическая ситуация, которая позволяет создать контекст, профессионально значимый для специалистов, не имеющих профильного педагогического образования.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, повышение квалификации, клинико-педагогическая ситуация

1. Введение

Обращение к проблеме профессионально-педагогической подготовки преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации обусловлено особенностями социальной ситуации, сложившейся в России во второй десятилетии XXI века. Одной из центральных проблем этой социальной ситуации является состояние здоровья российских граждан.

Неутешительно выглядит картина детского здоровья: более 10% младенцев в России рождаются недоношенными, около 35% – с различными врожденными заболеваниями, значительное число детей получает инвалидность в младенческом и раннем дошкольном возрасте [1].

Закономерно, что центральным вопросом Концепции развития системы здравоохранения в Российской Федерации до 2020 года рассматривается необходимость внедрения в медицинскую практику средств и способов, которые повлияют на формирование ценностного отношения людей к своему здоровью, воспитание их ответственности за своё здоровье и здоровье подрастающего поколения [2].

Выраженная тенденция роста заболеваемости населения вызвала необходимость включения в Федеральные государственные образовательные стандарты высшего медицинского образования профессиональных компетенций, освоение которых позволит будущим врачам не только лечить, но и воспитывать отношение людей к здоровью как главной и непреходящей ценности [3].

Педагогическая деятельность преподавателей клинических дисциплин интегрирована в медицинскую практику, ее субъектами одновременно являются и студенты, и пациенты с нарушениями физического и/или психического здоровья, а нередко и их родственники [4].

С точки зрения исследователей, отношение преподавателей клинических дисциплин к психолого-педагогическим знаниям можно объяснить особенностями их профессионального медицинского образования, в котором роль педагогики и

психологии весьма незначительна, и формальным характером повышения квалификации этих специалистов [5].

Таким образом, модель повышения квалификации преподавателей клинических дисциплин требует пересмотра не только содержания образования, но и способов, технологий, подходов, обеспечивающих достижение цели, направленной на формирование профессиональной готовности преподавателей клинических дисциплин преобразовывать педагогическую деятельность для осуществления процесса личностного и профессионального саморазвития, а также для личностного и профессионального становления обучающихся – будущих врачей.

2. Постановка задачи

Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации – это целенаправленный процесс, способствующий развитию педагогической рефлексии специалистов, их способностей анализировать клиничко-педагогические ситуации и находить оптимальные способы их решения, формирующий умения на научной основе преобразовывать педагогическую деятельность для осуществления задач личностного и профессионального становления будущих врачей.

Модель профессионально-педагогической подготовки преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации отличается выраженным практико-ориентированным характером и наличием прикладного ресурса для их педагогической деятельности, интегрированной в медицинскую практику.

В структуру модели профессионально-педагогической подготовки преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации входят целевой, содержательный, организационно-функциональный и результативный компоненты, которые реализуются научно-педагогическими кадрами, управленческим и методическим персоналом факультета послевузовского и дополнительного профессионального образования медицинского педиатрического университета.

Целевой компонент модели обеспечивает социально-педагогическую функцию подготовки преподавателей и определяется системой требований, предъявляемых им политикой государства, социальным заказом, образовательными учреждениями высшего образования и особенностями их педагогической деятельности, интегрированной в медицинскую практику.

Содержательный компонент модели осуществляет информационную функцию подготовки и реализуется инвариантно-вариативным содержанием предметно-познавательной направленности, поддерживаемым клиничко-педагогическими ситуациями, смоделированными или реконструированными субъектами из опыта педагогической деятельности.

Клиничко-педагогическая ситуация – это обстоятельство, сформировавшееся в ходе практических клинических занятий с будущими врачами и иллю-

стрирующее характер межличностного взаимодействия преподавателей и обучающихся, их отношение к физическому и психическому здоровью пациентов, к настоящей или будущей медицинской деятельности. Это случай, прецедент, выступающий в качестве примера, представляющего существенное профессиональное значение для специалистов клинических кафедр и характерного для их педагогической деятельности, интегрированной в медицинскую практику [6].

Ниже приведены примеры клиничко-педагогических ситуаций, реконструированные преподавателями клинических дисциплин в процессе повышения квалификации.

«На практическом занятии, посвященном диагностике и хирургическому лечению различных форм перитонита, один из присутствующих студентов явно скучает: то в телефон заглянет, то перебросится словом с соседом.

После завершения занятия преподаватель просит остаться молодого человека и вместе с ним пройти в палату, где лежат дети, перенесшие перитонит, и просит его осмотреть шестилетнего мальчика. Мальчик лежал, закрыв голову уголком одеяла и тихо плакал.

Студент покраснел, и, опустив голову, подошел к мальчику: «Я не знаю, что ему сказать, Помогите...».

«На практическом занятии обучающиеся изучали особенности анамнеза больных сахарным диабетом, им предлагалось обнаружить признаки осложнений этого заболевания, предложенные в анамнезе.

Один из студентов, присутствующих на занятии, задает преподавателю вопрос: «В 8 палате лежит женщина С., Вы не знаете, какой у нее тип сахарного диабета?». На что преподаватель отвечает: «Надо внимательно изучать историю болезни, Вы же ее читали, там все написано, если я не ошибаюсь?!».

Но студент уже отвлекся и начал что-то живо обсуждать с соседом.

Преподаватель подошел к молодому человеку, сделал ему замечание, а затем предложил остаться после занятия и пройти вместе с ним в палату к больной С., побеседовать с ней, и в процессе этой беседы определить все признаки, характерные для ее заболевания.

Студент подошел к больной С. и стал задавать ей вопросы. Женщина покраснела и сказала, что отвечать не хочет. Студент обернулся к преподавателю и вызывающе спросил: «И что теперь прикажете делать?».

Преподаватель клинической дисциплины, осуществляя анализ клиничко-педагогической ситуации, устанавливает связь между педагогикой и медициной, используя прикладную функцию психолого-педагогического знания, – все это развивает профессионально-педагогическую компетентность и обеспечивает формирование педагогических компетенций и, прежде всего, – способность к педагогической рефлексии. На это указывала в своей работе Т. М. Резер [7].

Наряду с этим анализ клинико-педагогических ситуаций способствует формированию позиции преподавателя, педагога, а не просто врача, что, безусловно, меняет отношение субъекта к процессу повышения квалификации.

По завершению апробации модели профессионально-педагогической подготовки преподавателей клинических дисциплин в процессе повышения квалификации состоялось исследование удовлетворенности участников эксперимента состоявшейся подготовкой.

3. Результаты изучения удовлетворенности преподавателей клинических дисциплин профессионально-педагогической подготовкой в процессе повышения квалификации

Для изучения удовлетворенности преподавателей клинических дисциплин профессионально-педагогической подготовкой в процессе повышения квалификации была разработана анкета.

Ниже, в таблице 1, предлагается содержание этой анкеты.

Таблица 1
Изучения удовлетворенности преподавателей клинических дисциплин профессионально-педагогической подготовкой в процессе повышения квалификации

| № п/п | Содержание заданий | Ответы респондентов |
|-------|---|---------------------|
| 1. | Охарактеризуйте качество организационных условий, созданных в СПбГПМУ для преподавателей, осваивающих программу профессионально-педагогической подготовки в процессе повышения квалификации и приведите примеры, свидетельствующие об этом. | |
| 2. | Выскажите свое мнение о содержании образования, полученном Вами в процессе профессионально-педагогической подготовки с точки зрения его актуальности и востребованности для специалистов клинических кафедр. | |
| 3. | С Вашей точки зрения, какие внутренние личностные ресурсы преподавателей клинических дисциплин положительно влияют на результаты профессионально-педагогической подготовки? | |
| 4. | Какие внутренние личностные ресурсы положительно влияют на рост профессионализма специалистов клинических кафедр и почему? | |
| 5. | По Вашему мнению, будут ли востребованы на практике освоенные Вами профессиональные компетенции? (Если «Да», то почему, если «Нет», то в связи с чем)? | |
| 6. | Что в процессе профессионально-педагогической подготовки оказало влияние на формирование Вашей профессионально-педагогической компетентности? Раскройте результаты этого влияния. | |
| 7. | Следует ли вносить изменения в процесс профессионально-педагогической подготовки (Если «Да», то почему, если «Нет», то в связи с чем)? | |

В анкетировании приняли участие 360 преподавателей клинических дисциплин фармацевтических и медицинских вузов Северо-Западного региона России, среди них: 120 преподавателей (33,3%) – женщины в возрасте от 46 до 52 лет (средний возраст – 48 лет); 240 преподавателей (66,6%) – мужчины в возрасте от 48 до 54 лет (средний возраст – 52 лет). Все респонденты имеют высшее медицинское образование, их средний стаж научно-педагогической работы 20 лет.

Анализ результатов анкетирования свидетельствует о том, что 97,3% преподавателей клинических дисциплин высоко оценивают качество организационных условий, созданных в СПбГПМУ для специалистов, осваивающих программу профессионально-педагогической подготовки в процессе повышения квалификации.

75,5% преподавателей особо отметили высокое качество методических материалов и учебных пособий, которые им предлагались в процессе повышения квалификации.

2,7% респондентов не ответили на первый вопрос анкеты.

89,1% респондентов отмечали, что содержание образования, полученное ими в процессе профессионально-педагогической подготовки, характеризуется актуальностью и востребованностью, так как отличается выраженной прикладной направленностью, в частности, в нем поднимаются вопросы межличностного педагогического общения не только с обучающимся, но и с пациентами и их родственниками.

Ниже приведены высказывания преподавателей, указывающие на это: «Содержание тематических курсов повышения квалификации было не только теоретическим, но и прикладным. Больше всего понравилось создавать клинико-педагогические ситуации и решать педагогические задачи»; «Многое из курсов повышения квалификации перенесу не только в процесс обучения студентов, но в процесс межличностного взаимодействия с пациентами клиники».

Оставшиеся участники анкетирования – 10,9% – воздержались от ответа.

С точки зрения 92,8% преподавателей клинических дисциплин, такие внутренние личностные ресурсы как наличие интереса, мотивации к учению, развитые учебные навыки, высокие способности к обучению, хорошее состояние здоровья – все это положительно влияет на результаты профессионально-педагогической подготовки.

7,2% отметили этот вопрос как некорректный, и отвечать на него не стали.

В ответе на вопрос, какие внутренние личностные ресурсы положительно влияют на рост профессионализма специалистов клинических кафедр, 99,1% участников эксперимента были единомышленны.

С точки зрения специалистов, это интерес к профессиональной педагогической деятельности, интегрированной в медицинскую практику, и мотивационная установка на подготовку будущих врачей.

0,9% преподавателей на этот вопрос анкеты не предложили своего ответа.

По мнению 91,3% преподавателей клинических дисциплин, освоенные профессиональные компетенции, безусловно, будут востребованы в практической педагогической деятельности. Они иллюстрировали свои ответы следующими примерами: «Мы на занятиях обсуждали вопросы, касающиеся профессионального воспитания, разбирали, какие методы будут наиболее применимы для разрешения клиничко-педагогических ситуаций»; «Очень понравились приемы обращения к собственной профессиональной памяти: буду использовать эти приемы на практических клинических занятиях».

8,7% респондентов воздержались от ответа на вопрос анкеты.

На вопрос «Что в процессе профессионально-педагогической подготовки оказало влияние на формирование Вашей профессионально-педагогической компетентности» значительное число участников эксперимента – 96,4% – ответили, что это, прежде всего, профессиональное мастерство преподавателей курсов, их увлеченность, ответственность, стремление к сотрудничеству. Это, по их мнению, в совокупности положительно влияет на формирование профессионально-педагогической компетентности слушателей.

3,6% участников анкетирования не предложили своих вариантов ответа.

Ответы 96,6 % респондентов на последний вопрос анкеты указывают на то, что они полностью удовлетворены профессионально-педагогической подготовкой в процессе повышения квалификации: «В моей практике повышения квалификации, пожалуй, это самая интересная программа: усвоил то, что раньше было непонятным, и теперь могу использовать все это на практике»; «Наконец-то ознакомился с содержанием Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования последнего поколения по педиатрии, а то все было недосуг»; «На занятиях все четко, конкретно, без воды. Усвоил. Применю».

Безусловно, решающую роль в решении этой проблемы сыграла педагогическая рефлексия, которая осуществлялась как в процессе самообразования преподавателей, так и в ходе коллективной работы со слушателями.

4. Заключение

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что преподаватели клинических дисциплин в полной мере удовлетворены результатами апробации модели профессионально-педагогической подготовки в процессе повышения квалификации. Сказанное, в свою очередь, может свидетельствовать о возможности использования заявленной модели в практике работы факультетов послевузовского и дополнительного профессионального образования в медицинских вузах.

Подводя итоги сказанному выше, следует сказать, что повышение квалификации специалистов клинических дисциплин на факультетах послевузовского и дополнительного профессионального образования в медицинских вузах требует изме-

нения не только его стратегии, обусловленной распространением идеологии компетентностного подхода, но и определения спектра тактических задач, которые должны поддерживаться современными идеями демократизации, проектирования, технологизации педагогической деятельности, иллюстрирующими тенденции реформирования российского образования.

Благодарности

Выражаем благодарность профессорско-преподавательскому составу Санкт-Петербургского государственного педиатрического университета, принимавшему участие в экспериментальной работе и всячески поддерживающему идеи автора статьи.

Литература

1. Здравоохранение в России, 2015: Стат. сб. / Росстат. М., 2015. 174 с.
2. Концепция развития системы здравоохранения в Российской Федерации до 2020 г. [Электронный ресурс] / Итоговый доклад. Режим доступа: <http://qps.ru/6do4w>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 31.05.02 «Педиатрия» (уровень специалитета) № 853 от 17 августа 2015 г. [Электронный ресурс] / Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Режим доступа: URL: <http://qps.ru/5xkiU>
4. Трегубова Е.С., Научно-методологическое обоснование системы управления качеством подготовки специалистов для системы здравоохранения в медицинском вузе: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.02.03. Санкт-Петербург, 2014. 46 с.
5. Новиков Ю.В., Троханов Ю.П., Григорьева Е.А., Преподавание психолого-педагогических дисциплин в Ярославской государственной медицинской академии: история, современное состояние и актуальные проблемы // Ярославский психологический вестник. Вып. 11. 2004. С. 10–14.
6. Вишнякова С.М., Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
7. Резер Т.М., Теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в среднем профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2008. 51 с.

Professional and pedagogical training of teachers of clinical disciplines in the process of professional training at the faculty of postgraduate and additional professional education at the Pediatric medical university

Zinkevich E.R.

Saint Petersburg State Pediatric Medical University

The article actualizes the problem of professional and pedagogical training of teachers of clinical disciplines in the process of professional training, and offers the results of research of satisfaction of scientific and pedagogical personnel with the approbation of its model. The backbone of the model of professional and pedagogical training is the clinical and pedagogical situation, which allows to create a context that is professionally significant for professionals not having specialized pedagogical education.

Keywords: professional and pedagogical training, professional training, clinical and pedagogical situation.

References

1. Zdravookhraneniye v Rossii. 2015: Stat. sb. / Rosstat. M., 2015. 174 p.
 2. Kontseptsiya razvitiya sistemy zdravookhraneniya v Rossiyskoy Federatsii do 2020 g. [Elektronnyy resurs] / Itogovyy doklad. Rezhim dostupa: <http://qps.ru/6do4w>.
 3. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego obrazovaniya po spetsialnosti 31.05.02 «Pediatriya» (uroven spetsialiteta) № 853 ot 17 avgusta 2015 g. [Elektronnyy resurs] / Koordinatsionnyy sovet uchebno-metodicheskikh obyedineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly. Rezhim dostupa: URL: <http://qps.ru/5xklU>
 4. Tregubova E.S., Nauchno-metodologicheskoye obosnovaniye sistemy upravleniya kachestvom podgotovki spetsialistov dlya sistemy zdravookhraneniya v meditsinskom vuze: avtoref. dis. ... d-ra med. nauk: 14.02.03. Sankt-Peterburg. 2014. 46 p.
 5. Novikov Yu.V., Prepodavaniye psikhologo-pedagogicheskikh distsiplin v Yaroslavskoy gosudarstvennoy meditsinskoy akademii: istoriya. sovremennoye sostoyaniye i aktualnyye problemy // Yaroslavskiy psikhologicheskiy vestnik. Vyp. 11. 2004. Pp. 10–14.
 6. Vishnyakova S.M., Professionalnoye obrazovaniye: slovar. Klyuchevyye ponyatiya. terminy. aktualnaya leksika. M.: NMTs SPO. 1999. 538 p.
- Rezer T.M., Teoriya i tekhnologiya podgotovki mediko-pedagogicheskikh kadrov v srednem professionalnom obrazovanii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Ekaterinburg. 2008. 51 p.

Методы и приемы активизации учебной деятельности на уроках русского языка в средних классах

Гармажапова Лариса Алексеевна

к.ф.н., доцент кафедры гуманитарных дисциплин, ГАУ ДПО РБ «Бурятский республиканский институт образовательной политики»

Данная работа посвящена изучению проблемы выработки и применения наиболее эффективных методологических приемов, способствующих активизации учебной деятельности обучающихся на уроках русского языка. В частности рассматриваются педагогические задачи, которые необходимо реализовывать в рамках урока. Статья содержит анализ таких составляющих активизацию деятельности учеников на занятиях по русскому языку, как целеполагание, мотивацию, инструментарий учителя. В качестве наиболее эффективных средств активизации учебно-познавательной деятельности рассматриваются информационные технологии, методы проблемного обучения, метод с использованием самостоятельных заданий поискового и творческого характера, различные приемы и средства обучения.

Ключевые слова: активизация учебной деятельности, целеполагание, мотивация, инструментарий учителя, технологии, методы и приемы активации, средства активизации.

Одной из наиболее актуальных проблем современной российской системы образования является поиск эффективных методов и приемов активизации учебной деятельности обучающихся. Необходимость стимулирования интереса учащихся в средних классах к изучению родного языка уже давно осознана педагогическим сообществом. Особенно остро стоит вопрос о создании благоприятных условий для образовательной деятельности, благодаря которым у учеников средних классов повысилась бы мотивация к учебной деятельности. Среди наиболее эффективных методологических приемов создания таких условий можно отметить использование методов и приемов проблемного обучения, интерактивных средств, различных инструментов моделирования и наглядности.

Для активизации учебной деятельности обучающихся на уроках русского языка преподавателю при подаче материала следует опираться на три составляющие: целеполагание, мотивацию и инструментарий.

Одним из самых важных аспектов активации учебной деятельности является целеполагание. Для формирования целевого мышления преподаватель может делегировать ученикам средних классов функцию постановки целей. Для этого могут быть использованы разнообразные виды упражнений и мыслительных операций, например, установление общего и различий, сопоставление, группировка, сравнение и так далее [7, с. 56].

Говоря о мотивационной составляющей занятия, необходимо отметить важность установки со стороны педагога на использование деятельностного подхода к обучению, который базируется как на общедидактических принципах, так и на специфических принципах методики преподавания русского языка (активизации развивающего воздействия мысли на язык и языка на мысль в процессе изучения родного языка, предпочтительного использования индукции как способа мышления в процессе изучения отдельных явлений и категорий языка, взаимосвязи отдельных уровней языка в процессе их изучения в школе)[3, с. 36].

Данный подход к построению занятия формирует у обучающихся мотив достижения положи-

тельных результатов, который педагогу необходимо создать в самом начале урока [4, с. 51]. На этом этапе занятия ученикам можно предложить различные вариации мотивов:

- самостоятельность при решении творческих лингвистических задач;
- собственное развитие в процессе учения;
- анализ собственной деятельности с точки зрения ее эффективности и пользы как для самого учащегося, так и для окружающих [9, с. 111].

Таким образом, преподаватель, используя мотивирующие приемы, способен с самого начала урока создать ситуацию успеха для учеников.

Как уже было сказано выше, для реализации целей активизации учебно-познавательной деятельности используется определенный инструментарий, а именно: активные технологии, методы, приемы и средства обучения, организовывается самостоятельная познавательная деятельность учащихся, формируется и развивается эффективная регулятивная система действий (постановка целей, самоконтроль, оценка эффективности обучения).

Применение ИКТ на уроках русского языка может стать хорошим средством активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Сегодня имеется большой выбор компьютерных программно-методических комплексов, созданных для формирования навыков орфографической и пунктуационной грамотности. Широко применяются тестовые опросы с применением электронной техники, различные образовательные программы с тренировочными упражнениями. Однако обучение русскому языку не может ограничиваться только этими возможностями ИКТ, выполняющими лишь автоматизирующую функцию. Появляется необходимость создания электронных программ по русскому языку для поурочного использования с учётом уровня подготовки и учебных возможностей учеников. Использование информационных технологий на уроке дает большие преимущества - это, прежде всего, дополнительный материал к учебникам, позволяющий расширить кругозор учащихся, оперативный контроль знаний учащихся, что значительно экономит время учителя, и элемент занимательности, повышающий интерес учащихся к обучению.

В настоящее время появилось множество учебных компьютерных программ, создающих для учащегося условия для самостоятельного освоения предмета. Назовем лишь некоторые информационно-обучающие программы по русскому языку: «Репетитор. Русский язык», «Уроки русского языка Кириллы и Мефодия» (виртуальная школа Кириллы и Мефодия), «Русский язык. 7 класс», «Русский язык. Морфология. Орфография. 5 – 6 классы», «Страна Лингвения. Мультимедийная книжка. Фонетика. Графика. Орфография» и др. В данных программах в зависимости от их предназначения представлен обширный учебный материал (учебники, практикумы, словари, интерактивные таблицы, уроки, тесты, тренинги), создающий комфортную образовательную среду для учащихся.

Что касается методов обучения, прежде всего, важно использовать проблемный метод обучения, предполагающий такую организацию занятия, при которой учащиеся приобретают новые знания и навыки путем самостоятельного преодоления трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Во время таких занятий ставятся последовательно усложняющиеся задачи с какой-либо проблемной ситуацией, для разрешения этих ситуаций у учащихся, как правило, не хватает имеющихся знаний, и они вынуждены сами активно формировать новые знания с помощью учителя или других участников образовательного процесса. Знания, полученные путем собственной познавательной деятельности, (а не в готовых формулировках учителя), активизируют мыслительную деятельность учащихся, что является важным условием эффективности обучения.

Проблемные ситуации учитель может создавать сам по ходу учебного процесса или использовать из разных пособий, например, в пособии Т.В.Напольной даны примеры таких проблемных задач [6, с.20]. В зависимости от целей и задач урока можно ставить перед учащимися проблемные задачи различного объема и характера: от анализа небольших текстов до заданий для длительного выполнения (например, при изучении раздела «Лексика» сбор языкового материала для ответа на вопрос «Неологизмы новейшего времени»).

Активизации учебно-познавательной деятельности способствует и применение метода с использованием самостоятельных заданий исследовательского и творческого характера (этимологический анализ слова или фразеологического оборота, анализ языка писателя). При применении данного метода важно стремиться к тому, чтобы организация учебной деятельности по своему характеру максимально приближалась к реальной деятельности, т.е. по сути, это переход от теоретического осмысления новых знаний к их практическому применению.

Активизирует познавательную деятельность учащихся и новизна учебного материала. Принцип непрерывного обновления также необходим в достижении цели активизации учебно-познавательной деятельности. Известно, что по мере усвоения знаний у учащихся постепенно начинает снижаться обостренность их восприятия, у них начинает теряться интерес к изучаемому материалу. Чтобы избежать этого, учебный процесс должен быть всегда информативным, насыщенным чем-то новым, неизвестным.

Такая система работы развивает у учащихся интерес к родному языку, приучает их работать с дополнительными информационными источниками, развивает у них умение ставить цель, наблюдать, сравнивать, обобщать, делать выводы, формирует поисковый и творческий тип деятельности, в результате чего дети учатся высказывать собственную точку зрения, отстаивать собственную позицию, самостоятельно делать выводы и выражать оценочные суждения.

Организация работы такого характера предполагает поэтапную деятельность с использованием различных приемов: придумать вопросы к каждой части учебного параграфа и ответить на них с помощью учебника; дополнить вопросы, если в тексте остается невостребованная информация; выделить ключевые слова текста; найти значения незнакомых слов в словаре; опираясь только на ключевые слова, пересказать текст; по ключевым словам составить таблицу или карту понятий; разработать алгоритм выполнения задания.

Учащимся предлагается выполнить такие нетрадиционные виды домашних заданий, как: самостоятельно составить словарь терминов по русскому языку, расположить их по темам; уточнить те или иные определения из школьного учебника; провести многоаспектный анализ слова; придумать лингвистическую задачу на определенную тему и др.

Эффективным средством пробуждения познавательного интереса к языковым явлениям могут выступать занимательные элементы на уроках русского языка. Это различные ребусы, кроссворды, карточки с анаграммами, псевдотесты, тезаурусы, схемоконспекты, графические диктанты, разноуровневые карточки. Основу таких учебно-познавательных заданий составляют термины русского языка [8; с. 137]. Кроме обозначенных приемов опытные преподаватели зачастую прибегают к использованию познавательных игр, значительно расширяющих кругозор, пробуждающих интерес учеников к учебной деятельности [2, с. 140].

Также не менее важны в учебном процессе методы самообучения и взаимообучения. Нужно поддерживать каждого учащегося в его стремлении самому активно пополнять и совершенствовать собственные знания и умения. Кроме того, в процессе обучения учащиеся могут обучать друг друга и обмениваться знаниями, а это также необходимо для самообразования: умение творчески подходить к использованию этих знаний, способность делать выводы из своих и чужих ошибок.

Учебно-познавательная деятельность в условиях школьной образовательной системы должна организовываться вместе с тем с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, в связи с чем методы индивидуализации и дифференциации обучения имеет исключительное значение для обучения. Существует очень много психофизических особенностей у каждого учащегося, такие как мышление, внимание, память, адаптация к учебному процессу, способность к восприятию нового и т.п., которые необходимо учитывать для достижения продуктивного результата в обучении.

Необходимо отметить, что большое значение в стимулировании познавательного интереса учеников средних классов на уроках русского языка имеет контроль психофизической и учебной нагрузки. Для этого многие современные педагоги прибегают к чередованию форм индивидуальной, парной и групповой работы.

Завершающим этапом занятия по русскому языку является анализ результатов учебной деятельности учеников. Для объективной оценки эффективности проделанной на уроке работы необходимо вернуться к цели, поставленной учениками в начале занятия. При помощи данного анализа у учеников формируется чувство рефлексии, как следствие, - все больше учащихся объективно могут отнестись к результатам своей работы на уроке, что стимулирует активизацию дальнейшей учебной деятельности [1, с. 13].

Таким образом, комплексное применение описанных выше технологий, методов и приемов активизирует учебную деятельность обучающихся на уроках русского языка, способствует повышению интереса учеников средних классов к изучаемым языковым явлениям.

Литература

1. Бакина Е.И. Экспериментальная модель контроля и оценивания в образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. - 2005. - №11. - С. 11 - 15.
2. Бородатый В.П., Козлова Г.Н., Шляхова Л.С. Применяем активные методы обучения // Вест. высш. шк. 2003. - №1. - 240 с.
3. Дудников А.В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе М.: Просвещение, 1977. - 304 с.
4. Заварзина Н.Н. Деятельностный подход на уроках // Начальная школа. 2006. - №6. - С. 49 - 56.
5. Морева Н.А. Современная технология учебного занятия. М.: Просвещение, 2007. 158 с.
6. Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. — М., 1983. - 111с.
7. Оганесян И.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. - М.: Ось-89, 2002. - 176 с.
8. Псарёва С.А. Методика организации учебно-познавательной деятельности учащихся по предмету «Русский язык». — М.: Просвещение-АСТ, 2003. — 320 с.
9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. - 126 с.

Methods and techniques of enhancing learning activities in the Russian language classes in middle classes Garmazhapova L.A.

Buryat Republican Institute of Educational Politics

This work is devoted to the study of the problem of developing and applying the most effective methodological techniques that contribute to the intensification of learning activities at the Russian language lessons. In particular, some pedagogical tasks to be solved at the lesson are considered. The article contains an analysis of such components as goal setting, motivation and teacher's tools to intensify students' activity at the Russian language lessons. The most effective ways to intensify learning activities tend to be information technologies, problem study methods, method including independent searching and creative work and also various techniques and means of learning.

Key words: intensification of learning activity, goal setting, motivation, teacher's tools, technologies, methods and techniques of intensification, means of intensification.

References

1. Bakina E.I. Experimental model of control and evaluation in the educational system "School 2100" // Primary School plus Before and After. - 2005. - №11. - P. 11 - 15.
2. Bearded V.P., Kozlova G.N., Shlyakhova L.S. We use active teaching methods // West. higher wk 2003. - №1. - 240 s.
3. Dudnikov A.B. The method of studying grammar in an eight-year school M.: Education, 1977. - 304 p.
4. Zavarzina N.N. Activity approach in the classroom // Primary School. 2006. - №6. - pp. 49 - 56.
5. Moreva N.A. Modern technology training sessions. M.: Enlightenment, 2007. 158 p.
6. Napolnova T. Century. Activation of mental activity of students in the lessons of the Russian language. - M., 1983. - 111s.
7. Oganesyanyan I.T. Methods of active social and psychological training: trainings, discussions, games. - M.: Os-89, 2002. - 176 p.
8. Psaryova S.A. Methods of organizing educational and educational activities of students in the subject "Russian language". - M.: Prosveshchenie-AST, 2003. - 320 p.
9. Shchukin G.I. Activation of students' cognitive activity in the educational process. M.: Enlightenment, 1979. - 126 p.

Определение рода имен существительных, оканчивающихся на мягкий знак

Кременецкая Людмила Сергеевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), kremenetskaya.l@mail.ru

В статье говорится о трудностях, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся, изучающие русский язык, а именно определение рода существительных, оканчивающихся на мягкий знак, которые могут быть мужского или женского рода. Был проанализирован активный лексический запас, и были выявлены закономерности отнесения данных существительных к роду с целью облегчить процесс обучения иностранных учащихся.

Ключевые слова: иностранные учащиеся; русский язык как иностранный; род существительных, оканчивающихся на мягкий знак.

Причины, по которым люди изучают русский язык, различны: профессиональное требование, социальное преимущество, личное удовлетворение, тренировка и развитие умственных способностей, увеличение объема памяти. Для одних русский язык является пропуском в мир культуры, для других достаточно понимать, что говорят в магазинах, ресторанах, гостиницах, на улицах и т.д. В данной статье речь пойдет не только об обучении русскому языку иностранных граждан на этапе довузовской подготовки, для которых русский язык является необходимым инструментом для получения высшего образования в России, но и о тех, для кого русский язык является только средством общения, средством «выживания» в новой среде.

На сегодняшний день среди людей, изучающих русский язык в лингвистических школах (на языковых курсах), большую часть составляют экспаты. Обычно они ведут себя по-другому, так как знают, что проведут в стране два или три года, поэтому не изучают язык в обычном понимании. В связи с этим они являются достаточно «капризной» категорией, поскольку очень часто заявляют о желании только говорить: приоритетными видами речевой деятельности в процессе обучения данного контингента являются говорение и аудирование. Чтение как вид речевой деятельности сводится к чтению диалогов и небольших текстов, а письмо вообще отсутствует [1].

Рассмотрим некоторые сложности, которые возникают почти у всех, кто изучает русский язык как иностранный. Изучение любого иностранного языка начинается с алфавита: прочтение, понимание, произношение. И здесь учащиеся сталкиваются с первыми трудностями: камнем преткновения для большинства является «ы». Следующей проблемой являются шипящие «ш, щ, ж, ч». Трудность также представляет «твердость/мягкость»: в большинстве языков «р» очень мягкая, а в русском многие согласные имеют два варианта произношения «р/р', д/д', т/т' и т.д. Помимо звуков различны варианты написания (печатные/прописные). Например, от печатного варианта сильно отличается написание букв «Т», «Д», «Г» (как прописные, так и строчные). Кроме проблем с произношением и написанием букв сложность представляют интонации (интонационные конструкции), ударение, порядок слов в предложении и произношение

слов: например, «здравствуйте» дается не так просто почти всем учащимся [2; 216].

Необходимость запоминания слов, с одной стороны, является одной из основных задач при изучении языка, а с другой – одной из самых распространенных проблем. А здесь ко всему добавляется еще список правил, и еще больший список исключений.

Первой грамматической темой при изучении русского языка как иностранного является категория рода имен существительных, где учащиеся сталкиваются не только с исключениями, но и с трудностями определения рода существительных, оканчивающихся на мягкий знак.

И если запоминание окончаний и исключений («папа», «мужчина») не вызывают особых затруднений, то большую трудность вызывают существительные, оканчивающиеся на мягкий знак, поскольку они могут быть мужского или женского рода.

Основное правило, звучит следующим образом:

- существительные, оканчивающиеся на согласный и некоторые существительные, оканчивающиеся на мягкий знак, относятся к мужскому роду (исключения: папа, дядя, дедушка, мужчина – существительные мужского рода);

- существительные, оканчивающиеся на -а, -я и некоторые существительные, оканчивающиеся на мягкий знак, относятся к женскому роду;

- существительные, оканчивающиеся на -о, -е относятся к среднему роду (исключения: время, имя, такси – существительные среднего рода).

| ОН #, -ь | ОНА -а, -я, -ь | ОНО -о, -е |
|--------------------------------------|--------------------------|-------------------------|
| стол словарь | мама семья тетрадь | окно общезитие |
| ! папа дядя дедушка мужчина | | ! время имя такси |

В отличие от носителей русского языка иностранцы не могут определить род [3], подставляя притяжательные местоимения «мой»/«моя». Например, «тетрадь – моя тетрадь», значит существительное женского рода. Поэтому в большинстве случаев преподаватели говорят, что нет правила определения рода существительных, оканчивающихся на мягкий знак, и поэтому их род надо запоминать.

С точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного это является правильным объяснением, но, с другой стороны, когда уже на начальном этапе учащийся сталкивается с таким количеством исключений и трудностей, мотивация падает, и желание продолжать изучать язык быстро пропадает.

Избежать трудностей, изучая русский язык невозможно, но упростить задачу можно. В связи с этим преподаватели, чтобы облегчить процесс запоминания, а вместе с тем и сам процесс обучения, пытаются сами разработать какое-нибудь

«правило-объяснение», учитывающее формальные закономерности отнесения таких существительных к мужскому или женскому роду.

Существует несколько таких «правил-объяснений» определения рода существительных, оканчивающихся на мягкий знак. Например, к мужскому роду относятся существительные на -тель, -арь, названия месяцев. К женскому роду относятся существительные на -ость, -адь. Некоторые дополняют этот список существительными женского рода, оканчивающимися на шипящие (чь, шь, щь, жь) и на -ость.

Чтобы упростить процесс изучения русского языка, хотя бы на начальном этапе, были проанализированы лексические минимумы (общее владение) элементарного, базового и первого сертификационного уровня (ТЭУ, ТБУ, ТРКИ I) [4, 5, 6], разработанные министерством образования для тестирования иностранных граждан по русскому языку, с целью выявления всех существительных, оканчивающихся на мягкий знак и составляющих активный лексических запас учащихся.

Проанализировав стандарты, предлагаем следующую систему. При знакомстве с существительными, оканчивающимися на мягкий знак, дать следующее «правило-объяснение»: существительные, оканчивающиеся на «д», «т» и шипящие с мягким знаком (-дь, -ть, -шь, -щь, -чь, -жь), относятся к женскому роду, а все остальные – к мужскому роду.

Таким образом, лексический минимум элементарного уровня включает около 40 существительных, оканчивающихся на мягкий знак. Исключения составят следующие существительные: «гость, дождь, дверь, жизнь, обувь, мебель, осень, соль».

На базовом уровне к этому «правилу-объяснению» добавится еще один пункт – существительные на -зь, -сь, -овь принадлежат к женскому роду: «живопись», «церковь», «любовь», «морковь» и т.д. Исключением на данном уровне будет только слово «роль».

| элементарный уровень | |
|---------------------------------------|--|
| он #+ь | она д, т, ш, щ, ж, ч + ь |
| ! гость Дождь | ! дверь жизнь обувь мебель осень соль |
| базовый уровень | |
| он | она сь, зь, овь |
| | ! роль |
| первый сертификационный уровень | |
| он | она |
| ! гвоздь медведь лебедь путь | ! болезнь боль боязнь лень модель медаль мысль пыль тень цель |

На следующем этапе обучения также будут исключения, но здесь есть большой плюс. Как пра-

вило, новые слова вводятся группой, принадлежащей к одной лексической теме, поэтому запомнить род будет проще. Например, при изучении лексической темы «Здоровье» («Поликлиника», «В больнице») будут три существительных, которые не подчиняются данному «правилу», но все они принадлежат женскому роду «боль, болезнь, больно».

К тому же на данном этапе изучения иностранного языка учащиеся уже начинают чувствовать и воспринимать систему и структуру языка, включается внутренний механизм распознавания иностранной речи.

Процесс запоминания идет на начальном этапе изучения любого языка намного медленнее: надо несколько раз повторить/написать слово, а на продвинутом этапе часто бывает достаточно пару раз произнести новое слово вслух, так как учащиеся уже знакомы с различными приемами и методами запоминания: метод ассоциативного запоминания, метод мнемосистемы связей, сравнение с другими языками и т.д. Начиная с самого первого урока, учащие начинают развивать память, поэтому уже на среднем уровне (базовый – начало первого сертификационного уровня) объем памяти увеличивается [7; 66-67].

Что касается учащихся, изучающих русский язык на этапе довузовской подготовки, то данное «правило» и здесь может найти свое применение. Нами был проанализирован курс научного стиля речи (инженерно-технический профиль) на этапе довузовской подготовки, а именно учебное пособие «Русский язык будущему инженеру» (Т.К. Орлова, Е.В. Дубинская) [8], который ведется не только в высшей школе России, но и во многих других странах [9]. Данное пособие содержит больше 70 существительных, оканчивающихся на мягкий знак: слова, обозначающие физические свойства (плотность, пластичность); физические величины (окружность, площадь); вещества (щелочь, жидкость); химические элементы (никель, медь, ртуть) и т.д. Исключения на весь курс (2 семестра обучения на подготовительном факультете) составили 5 существительных: «деталь», «диагональ», «дробь», «сталь», «степень» - существительные относятся к мужскому роду.

Конечно, существительных, которые не подчиняются данному «правилу», много. Но вряд ли иностранец, изучающий русский язык, когда-нибудь встретит слова «бандероль», «вуаль», «желудь», «канитель». А если даже и встретит, то уже на более продвинутом уровне изучения языка, где не будет большой проблемой запомнить род существительного, поскольку помогает контекст, а точнее «окружение» - прилагательные или глаголы в прошедшем времени: «спортсмен выиграл золотую медаль», «белая моль прилетела», «черная вуаль». А также, как говорилось уже выше, ассоциативные связи уже развиты, у каждого есть свои способы запоминания.

Литература

1. Ременцов А.Н., Иванова Е.В. К вопросу интенсификации процесса обучения иностранных учащихся

путём активизации их учебно-познавательной деятельности. // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – М.: АЛМАВЕСТ, 2014. – № 7. С. 57-59.

2. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С. Организация целенаправленной работы над речевыми ошибками иностранных учащихся. // *Международное образование и сотрудничество: сб. материалов V Международной научно-практической конференции «Профессионально направленные обучение русскому языку иностранных граждан»* - М.: ТехПолиграфЦентр, 2017. – С. 214-218.

3. Иванова Е.В. Категория имени существительного в родных языках иностранных студентов подготовительного факультета. // *Профессионально-направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сб. науч. тр.* – М.: МАДИ (ГТУ), 2010. – С. 184-187.

4. Андриюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 80 с.

5. Андриюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 116 с.

6. Андриюшина Н.П., Битехтина Г.А. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 200 с.

7. Кременецкая Л.С. Использование входного тестирования и тестирования на выходе для определения уровня лингвистических способностей и контроля развития уровня памяти иностранных студентов. // *Международное образование и сотрудничество: сб. науч. тр.* – М.: МАДИ (ГТУ), 2007. С.62-70.

8. Дубинская Е.В., Орлова Т.К. Русский язык будущему инженеру: Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (дovuзовский этап). Книга для студента. – 9-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 400 с.: илл.

9. Никишина Ю.В. К вопросу об обучении русскому языку вьетнамских учащихся во Вьетнамо-Российском технологическом университете. // *Сборник научных трудов «Международное образование и сотрудничество»*. М., МАДИ, 2015. – С. 252-255.

The definition of noun genders ending in a soft sign Kremenetskaya L.S.

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

This article discusses the difficulties faced by foreign students studying the Russian language, mainly the definition of male and female noun genders which end in a soft sign. In order to facilitate the learning process, the active vocabulary was analyzed and the patterns of attribution regarding these nouns to the gender were revealed.

Key words: foreign students; the Russian language as foreign; the gender of nouns ending in soft sign.

References

1. Rementsov A.N., Ivanova E.V. To the question of the intensification of the process of teaching foreign students by enhancing their learning and cognitive activity. // *Alma mater* (Herald of Higher Education). - M.: ALMAVEST, 2014. - № 7. P. 57-59.

2. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S. Organization of focused work on speech errors of foreign students. // International Education and Cooperation: Sat. materials of the V International Scientific and Practical Conference "Professionally directed teaching of the Russian language to foreign citizens" - Moscow: TekhPoligraf Center, 2017. - p. 214-218.
3. Ivanova E.V. The category of the noun in the native languages of foreign students of the preparatory faculty. // Vocationally directed Russian language teaching of foreign citizens: Sat. scientific tr. - M.: MADI (GTU), 2010. - p. 184-187.
4. Andryushina NP, Kozlova T.V. Lexical minimum in Russian as a foreign language. Elementary level. General ownership. - 5th ed. - SPb.: Zlatoust, 2015. - 80 p.
5. Andryushina NP, Kozlova T.V. Lexical minimum in Russian as a foreign language. A basic level of. General ownership. - 5th ed. - SPb.: Zlatoust, 2015. - 116 p.
6. Andryushina NP, Bitekhtina G.A. Lexical minimum in Russian as a foreign language. I certification level. General ownership. - 7th ed. - SPb.: Zlatoust, 2015. - 200 p.
7. Kremenetsky L.S. Using input testing and output testing to determine the level of linguistic abilities and monitor the development of the level of memory of foreign students. // International Education and Cooperation: Sat. scientific tr. - M.: MADI (GTU), 2007. P.62-70.
8. Dubinsky E.V., Orlova T.K. Russian language to the future engineer: A textbook on the scientific style of speech for foreign citizens (pre-university stage). A book for a student. - 9th ed., Sr. - M.: Flint: Science, 2015. - 400 pp.: ill.
9. Nikishina Yu.V. On the issue of teaching Russian to Vietnamese students in Vietnam-Russian University of Technology. // Collection of scientific papers "International Education and Cooperation." M., MADI, 2015. - p. 252-255.

Технология развития самосознания у дошкольника (Программа «Детский сад – Дом радости»)

Крылова Наталья Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, dom-radosty@mail.ru

Развитие самосознания у дошкольника обусловлено усвоением им научных знаний о деятельности (на уровне обобщенных представлений). Ведущим методом открытия ребёнку знания о деятельности как о системе используется графическая модель из пяти компонентов или пять пальцев руки. Для воспитателя разработана технология «Лесенка успеха» - система содействия дошкольнику в овладении разными видами деятельности.

Ключевые слова. Технология, самосознание, дошкольник, деятельность - системно-структурное образование, моделирование.

Развитие самосознания у человека, в соответствии с потребностно-информационной теорией эмоций П.В. Симонова [1], обусловлено удовлетворением ведущей человеческой потребности в самоутверждении. Именно она - источник возникновения эмоции радости как переживание удовольствия от ощущения себя неповторимой индивидуальностью. Вместе с тем, как доказал П.В. Симонов, удовлетворение потребности самоутверждения, переживание радости возможно лишь при условии одновременного удовлетворения трех её составляющих потребностей: игры, общения и познания. Неудовлетворённость хотя бы одной из потребностей не вызывает эмоцию радости. Из этого положения вытекает очень важный вывод: стимулирует обогащение развития самосознания потребность в самоутверждении. В то же время именно самая потребность самоутверждения может быть удовлетворена лишь при условии развития самосознания индивидуально.

Для специалистов дошкольного воспитания понимание роли самосознания в саморазвитии себя как индивидуальности особенно значимо, так как уже в возрасте трёх лет у ребёнка возникает и начинает развиваться самопознание себя (рефлексия) и самоотношение к себе (самооценка) — два взаимосвязанных компонента самосознания [2].

Возникновение самосознания и требований к удовлетворению потребности в самоутверждении мы видим и слышим в протестах трёхлетнего малыша «Я сам», а вершину — в философских вопросах шестилетнего воспитанника (о смысле жизни, о роли образования в жизни великих людей России и мира, о нравственных ценностях и т.д.) и в выполнении им разных ролей в многообразных видах его деятельности (в каждом виде игры: строительной, сюжетной, театральной, дидактической и т.д.), в разных формах труда (в дежурстве, в поручении, в бригадном труде), в творческих объединениях по интересам, соответствующим проявленным видам одарённости).

В учении выдающегося психолога В.С. Мерлина самосознанию придаётся особая роль в развитии человека как интегральной индивидуальности.

Возникая позже предметного сознания, оно становится ведущим в саморазвитии человека. Ученый неоднократно подчеркивал, что индивидуальность осознает, сохраняет и развивает самую себя, осуществляя самостоятельно разные виды деятельности, в их совокупности. Поэтому, именно деятельностью является для человека главным предметом познания [3].

Именно поэтому развитие самосознания для приобщения ребёнка к основам духовной культуры, интеллигентности уже в дошкольные годы является приоритетной задачей Программы Н.М. Крыловой «Детский сад – Дом радости» [4]. Программе присвоен Гриф Президиума УМО по образованию в области дошкольного образования в 2014 г. [5].

В Программе «Детский сад – Дом радости» перед специалистами и родителями поставлена задача – содействовать обогащению развития и саморазвития самосознания дошкольника и удовлетворению его потребности в самоутверждении. Основу разработки содержания в данной Программе составил подход к пониманию образования дошкольника, разработанный В.И. Логиновой в 70-е годы XX века.[6] Впервые программа социального образования дошкольников была построена на основе научного понятия о труде, разработанного К. Марксом. Содержание этих знаний стали определять как «системные знания» в отличие от систематизированных. «Системные», т.е. научные знания (для дошкольников на уровне обобщенных представлений) о труде как о деятельности, понимаемой как система из пяти взаимосвязанных, структурно организованных компонентов.

Но усвоение дошкольником системных знаний о труде как о деятельности, потребовало разработки адекватной этому содержанию Технологии. Автором статьи 1978 году была предложена педагогу и ребёнку как обозначение структуры деятельности графическое моделирование системы из пяти взаимосвязанных компонентах (Рис.1) и модель в виде пяти пальцев руки (рис. 2).

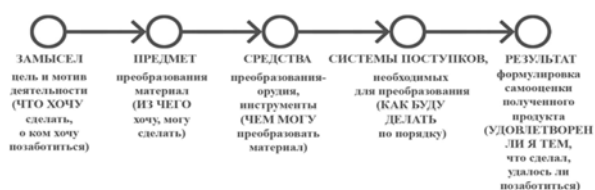


Рис. 1. Модель деятельности



Рис. 2

Модель деятельности в виде пяти пальцев руки, обозначая взаимосвязь пяти компонентов, приводит дошкольника к пониманию: что любая деятельность (а не только трудовая) — это выбор содержания и осуществление каждого из пяти компонентов системы (от замысла до результата). [7]

Это содержание системных знаний о труде вошло в «Типовую Программу воспитания и обучения в детском саду» 1983 года (ред. Р.А. Курбатова, Н.Н. Поддьяков), представлено в учебнике для вузов в 1988 г. [8, 9].

В 80-е годы XX в., благодаря изучению трудов В.С. Мерлина о развитии человека как интегральной индивидуальности автору технологии развития самосознания у дошкольника на содержании знаний о труде открылось, что разработанная технология может быть применена для обучения дошкольника, начиная с младшей группы, любому виду деятельности, а не только трудовой.

Именно проблема создания благоприятных условий для содействия развитию самосознания уже у младшего дошкольника с особой остротой показала, что обучение ребёнка продуктивным видам деятельности, из которых складывается, прежде всего, бытовая сторона жизни малыша ради удовлетворения витальных потребностей человека (самому умыться, одеться, накормить себя и т.д.) необходимо строить на основе научного знания о деятельности как о системно-структурном образовании, как о взаимосвязи пяти компонентов. (см. Рис.1).

В сценариях Технологии «Дом радости» разработаны игра, общение и познание, особый приоритет отдан опытно-экспериментальной деятельности как ведущим формам содействия малышу в овладении каждым видом деятельности, посредством которых и удовлетворяется главная потребность человека – самоутверждение [10].

Сначала этим знанием овладевает педагог и организует деятельность малышей в соответствии с системным знанием о ней, а потом воспитанник осваивает деятельность и пользуется этим знанием в старшем дошкольном возрасте как модельным представлением. Когда дошкольник достигает уровня самостоятельности, то деятельность из предмета познания превращается для ребёнка в средство саморазвития и в форму самовыражения индивидуальностью своей неповторимости, а для педагога она становится средством воспитания дошкольника.

Принципиальное значение для дошкольных педагогов имеет понимание четвёртого и пятого компонентов деятельности как системы взаимосвязанных компонентов. Необходимо обратить внимание на то, что в качестве результата деятельности (5 компонента), достигнутого индивидуальностью исполнителя, а формулировка им адекватной самооценки соответствия продукта замыслу его. Именно адекватная самооценка ребёнком продукта своей деятельности является пусковой пружиной его саморазвития. В то же время сам продукт

деятельности (рисунок, постройка и т.п.) рассматриваются как часть завершающей фазы выполнения четвёртого компонента — действий, создающих предмет или изменяющих качество его.

В этой связи важно привлечь внимание и к пониманию первого компонента деятельности. В 90-е годы отрицался подход, разработанный А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной о роли образца в обучении. Обучение на основе образца считалось устаревшим, мешающим развитию творчества у детей [11].

Однако в нашем исследовании мы сохраняли подход к обучению на основе трудов названных выше предшественников. У нас были два главных аргумента: теория Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии человека, в которой ведущим средством социализации является подражание образцам. А во-вторых, теория системно-структурного подхода к пониманию самого явления — деятельности.

Первый её компонент — замысел. Ведь известно положение из работ Л.С. Выготского, что программа воспитателя будет выполнена тогда, когда она станет программой самого ребёнка. Поэтому для малыша замысел обучения взрослого должен был получить наглядное выражение — образец как содержание первого компонента его деятельности. В технологии педагог особое внимание уделяет обучению умению сформулировать ребёнком замысел своей деятельности — первый компонент.

Пятый компонент — умение сформулировать самооценку полученного продукта на основе рефлексии, а затем на её основе определить пути дальнейшего совершенствования деятельности. «Пусковой механизм» возникновения самосознания, как отмечал психолог В.В. Столин, заключён в преграде, которая возникает перед ребёнком в проблемной ситуации, и тогда он должен самостоятельно преодолеть преграду на основе предвидения результата [2]. Из этого следует, что если ребёнок формулирует в речи содержание первого и пятого компонента деятельности, значит, самосознание у малыша функционирует.

В этой связи необходимо подчеркнуть приоритеты разработанной технологии «Дом радости». Так, в младшей и средней группах возможности развития и саморазвития самосознания уже у младшего дошкольника определяются, прежде всего, продуктивными видами деятельности (конструирование, лепка, аппликация, рисование, самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд). В этих видах деятельности, которыми овладевает дошкольник, он может, преодолевая возникающие преграды, стремиться к понятному для него, то есть наглядно представленному продукту его деятельности. Образец (постройка взрослого, его рисунок, вылепленная им форма) — это наглядно представленный для малыша замысел его предстоящей деятельности. В образце заложен новый для ребёнка способ выполнения замысла. Отсюда главная цель обучения заключается в содействии тому, чтобы ребёнок научился учиться у взрослого

выполнению разных видов деятельности, да и вообще любому новому знанию и умению, и отдавал себя отчёт в результатах обучения: «научился» или «не научился», «умею» или «не умею», «знаю» или «не знаю».

Обучение каждому виду деятельности (от задумки до получения результата — самооценки) в технологии подчиняется закону о четырёх уровнях умственного развития человека, который был открыт А.А. Люблинской [12].

I уровень — узнавание познавательного материала через вариативно представленный образец взрослого (а);

II уровень — воспроизведение выбранного варианта образца под руководством наставника (б);

III уровень — самостоятельное выполнение образца (в);

IV уровень — творческий подход к решению (г).

Этот закон определяет стратегию и тактику содействия становлению у ребёнка разных видов деятельности и развитию воспитанника в выполнении их уровня творчества. Он представлен в технологии автора для педагога как модель (см. Рис. 3), названная «Лесенка успеха» [13, 14].

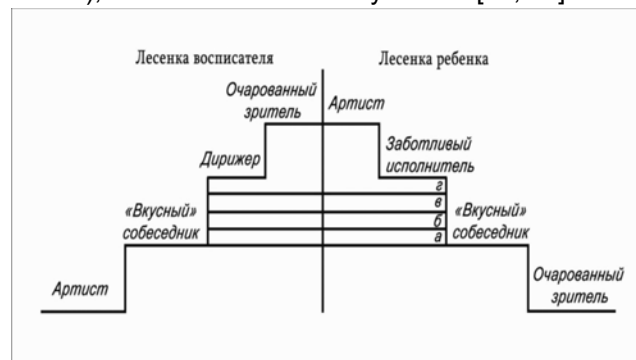


Рис. 3.

Особенность технологии «Дом радости» заключается том, что обучение программной деятельности осуществляется индивидуально с каждым воспитанником в форме игры, общения и познания.

Обучение начинается с «Театра взрослого», т.е. с «первой ступеньки»: у воспитателя игровая форма — роль «артиста», а у ребёнка — «очарованного зрителя». Результат успешного «спектакля» — заявление «зрителя»: «Научи меня, я тоже так хочу делать». Это просьба показывает, что ребёнок захотел учиться у взрослого. Хотеть и уметь учиться не совпадают. Поэтому необходим специальный этап индивидуального обучения каждого воспитанника с учётом его индивидуальности.

Это обучение на «второй ступеньке лесенки успеха» проходит в форме игры, так как оба участника выполняют роль «вкусного собеседника». Исполнение этой роли длится столько времени (от «а» до «в»), пока воспитанник не освоит программную деятельность до уровня самостоятельности («в»). Тогда осуществляется переход обучения на новую ступеньку «Лесенки успеха» — «на третью ступеньку».

Третий этап работы или «третья ступенька «Лесенки успеха» — игра, в которой взрослый иг-

рает роль «дирижёра», а дети – роли участников «оркестра». Эта форма обучения известна, как «фронтальное» или обще-групповое занятие, или совместная игра, или коллективный, общий труд. Таким образом, организованная форма обучения становится для педагога формой мониторинга уровня овладения деятельностью каждым из воспитанников. Именно такое понимание занятия было сформулировано в трудах отечественного методолога А.П. Усовой (в 50-е годы), а потом подобная трактовка, но уже уроков в школе XXI века была предложена Джеймсом Боткиным (в 80-е годы). Американский теоретик назвал инновационным подходом те требования к фронтальной форме обучения, которые абсолютно совпали с разработанной теорией обучения дошкольников отечественным дидактом. Такое совпадение взглядов через 30 лет не случайно, оно подтверждает и развивает педагогику как науку [11,15].

После общегруппового занятия (игры, труда) педагог опять-таки обязательно с каждым воспитанником обсуждает полученный продукт, содействует формулировке адекватной самооценки и, если она не удовлетворяет его, то предлагает ему ещё и ещё раз поучиться данной деятельности.

Итак, результат обучения достигнут – деятельность из предмета познания превратилась в самостоятельность как форму саморазвития. И уже внутри этого же третьего этапа, внутри освоенной деятельности ребёнок начинает экспериментировать, творить. Например, во время рисования ребёнок экспериментальным путём может открыть возможности создания новых цветов, а во время умывания открыть свойства мыла и т.п. Как следствие экспериментирования у ребёнка могут открыться новые возможности развития, одарённость, новые продукты и способы деятельности, на основании которых определяется восхождение дошкольника на четвёртый уровень умственной деятельности – творческий. Но, чтобы взойти на этот уровень ребёнку придётся многократно по своей инициативе совершать попытки экспериментальным путем изменить образцы взрослого, что и становятся затем формой творческой самореализации.

Так младший дошкольник восходит на «четвёртую ступеньку «Лесенки успеха». Творческое исполнение самостоятельности превращается для ребёнка в средство саморазвития и в форму самовыражения индивидуальностью своей неповторимости, от которого он испытывает эмоцию радости. Теперь взрослый и ребёнок, условно говоря, меняются ролями: ребёнок превращается в «артиста», а взрослый – «очарованного зрителя».

Решая творческие задачи, осуществляя поиск собственного стиля выполнения деятельности, ребёнок открывает по своей инициативе неизвестное в хорошо известном. Проявляя любознательность, собственно познавательную деятельность разных видов (задаёт вопросы, обследует и т.д.), он расширяет познавательный опыт путем самообразования и самовоспитания.

Таким образом, для педагога, услышавшего от ребёнка самооценку результата обучения «Я

научился», «Я умею», «Я знаю», означает не вершину его работы, а лишь старт решения главной его педагогической задачи – реализации цели воспитания – содействие становлению и обогащению развития дошкольника как интеллигентного человека. Третий и Четвёртый уровни овладения деятельностью — самостоятельность — это условие и средство для саморазвития ребёнка как неповторимой индивидуальности. Всё внимание педагога и семьи в реализации технологии должно быть уделено содействию развития и саморазвития обнаруженной у ребёнка одарённости и превращению её в талантливость каждого воспитанника.

Овладение содержанием Программы «Детский сад – Дом радости», во-первых, отражает, что ребёнок полноценно прожил дошкольные годы, и в этот период произошло развитие всех тех процессов, которые станут базой для дальнейшего развития индивидуальности; во-вторых, характеризует готовность выпускника детского сада к обучению в школе; в-третьих, имеет безусловное значение для всей последующей жизни человека.

«Системой» принято в науке признавать лишь то, в чём можно предвидеть изменение результата. По этому признаку легко отличить педагогическую систему от произвольного «набора» составных частей. Благодаря технологическому проекту «Дом радости», Программа «Детский сад – Дом радости» приобрела статус системы.

Технологический проект «Дом радости» внедрения Программы, являясь внутренним качеством её, определяет её возможности, позволяет предвидеть педагогу изменение результата. Технологический проект стал также средством преодоления разрыва между высоким уровнем науки и низким уровнем практики осуществления инновационных процессов в дошкольном образовании. Однако важно понимать, что технологический проект обеспечивает системность Программы только при адекватном и одновременно творческом исполнении его воспитателем. В этой связи, возникла необходимость инновационного подхода к образованию педагогов [16].

Главное содержание курса Инноватика «Лесенка успеха» направлено на «выращивание» (термин Г.П. Щедровицкого) специалистов с высоким уровнем интеллектуальной культуры, овладевающих методологией как формой организации всей мыследеятельности и жизнедеятельности профессионала [18].

Именно профессионалу такого уровня становится доступной задача целенаправленного развития самосознания у дошкольника как средства восхождения им к такому уровню сознания современного человека, на основе которого он испытывает жизнерадостность и оптимизм, даже уже в младшем дошкольном возрасте.

Литература

1. Симонов П.В. Теория эмоций// Психология эмоций. М.: МГУ, 1984.
2. Столин В.В. Самосознание личности. – М., МГУ, 19834.

3. Мерлин В.С. Психология индивидуальности /Под ред. Е.А. Климова – М., "Институт практической психологии", 1996.

4. Крылова Н.М. Детский сад — Дом радости. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (проект). / Н.М. Крылова. — 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. — М.: ТЦ Сфера, 2015.

5. ГРИФ УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве примерной основной образовательной программы дошкольного образования для осуществления образовательной деятельности в области дошкольного образования» Протокол № 2 от 2 декабря 2014 г. заседания Президиума УМО по образованию в области дошкольного образования. Наименование издания «Детский сад – Дом радости». Автор (ы): Н.М. Крылова

6. Логинова В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: дис. докт. пед. наук. Ленинград, 1984.

7. Крылова Н.М. Формирование системных знаний о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста /6-й г. жизни/ Л., ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1982 г.

8. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Р.А.Курбатовой, Н.Н.Поддякова. – М.: Просвещение, 1984

9. Логинова В.И. Трудовое воспитание /В.И. Логинова// Дошкольная педагогика: учеб.пособие для студентов пед.ин-тов по специальности 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» В 2-х ч. – М.: Просвещение, 1988.

10. Крылова Н.М. Методические комментарии к Программе. /В Программе целостного комплексного, интегрального подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности /Перм.гос.пе.ун-т. – Пермь. 2005.

11. Усова А.П. Обучение в детском саду. 2-е изд./Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1970.

12. Люблинская А.А. О построении метода изучения умственного развития детей /А.А. Люблинская//Вопросы мышления детей /под ред. А.А. Люблинской. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1962.

13. Крылова Н.М. «Лесенка успеха» или Три грани научно-методической системы детского сада. – 2 изд. – СПб.: Образовательные проекты. Агентство образовательного сотрудничества. 2013.

14. Крылова Н.М. Лесенка успеха с двусторонним движением, и о радостной жизни детей и взрослых в детском саду. – СПб.: Образовательные проекты, 2017.

15. Боткин Дж. У. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция. /Перспективы/ 1983

16. Крылова Н.М. Проектирование инновационных процессов в дошкольном образовании. LAP LAMBERT Academic Publishing? 2006. -289 с.

17. Шедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк.Культ.Полит. 1995.

Preschool children self-awareness development technology ("Kindergarten – House of Joy" educational program)

Krylova N.M.

Perm State University of Humanities and Pedagogy

The development of preschooler self-awareness is based on the assimilation of scientific knowledge about the activities (at the level of generalized representations). The basic method of opening a child with knowledge of activity as a system is a graphical model of five components or five fingers. The "Ladder of Success" technology has been developed for the educator – an system of assistance for mastering preschooler various activities.

Keywords: technology, self-awareness, preschooler, activity, system-structure education, modeling.

References

1. Simonov P.V. Theory of emotions // Psychology of emotions. M. : MGU, 1984.
2. Stolin V.V. Self-identity. - Moscow State University, 19834.
3. Merlin V.S. Psychology of individuality / Ed. E.A. Klimova - M., "Institute of practical psychology", 1996.
4. Krylova N.M. Kindergarten - House of joy. Approximate basic educational program of preschool education (project). / N.M. Wing-va. - 3rd ed., Pererab. and add. in accordance GEF TO. - M. : TC Sphere, 2015.
5. GRIF UMO on education in the field of training of pedagogical personnel as an exemplary basic educational program of preschool education for the implementation of educational activities in the field of pre-school education . The name of the publication "Kindergarten - House of Joy." Author (s): N.M. Krylov
6. Loginova V.I. Formation of systematic knowledge in preschool children: dis. Dr. ped. sciences. Leningrad, 1984.
7. Krylova N.M. Formation of systemic knowledge about the work of adults in children of senior preschool age / 6th city of life / L., LGPI them. A.I. Herzen, 1982
8. A typical program of education and training in kindergarten / Ed. R.A.Kurbatova, N.N.Poddyakova. - M. : Enlightenment, 1984
9. Loginova V.I. Labor education / V.I. Loginova // Preschool pedagogues: a textbook for students of ped. Students in the specialty 2110 "Pedagogy and Psychology (preschool)" In 2 hours - Moscow: Enlightenment, 1988.
10. Krylova N.M. Methodical comments to the Program. / In the Program of the integral complex, integral approach to the upbringing of a preschooler as an individuality / Permgos.un.t. - Perm. 2005.
11. Usov A.P. Training in kindergarten. 2nd ed. / Ed. A.V. Zaporozhets. - M. : Education, 1970.
12. Lyublinskaya A.A. On the construction of a method for studying mental development of children / A.A. Lublin // Questions of children's thinking / ed. A.A. Lublin-sky. - L. : LGPI them. A.I. Herzen, 1962.
13. N. Krylova "Ladder of Success" or Three Facets of the Scientific and Methodological System of the Kindergarten. - 2 ed. - SPb. : Educational projects. Educational Cooperation Agency. 2013
14. N. Krylova Ladder of success with a two-way traffic, and about the joyful life of children and adults in kindergarten. - SPb. : Educational projects, 2017.
15. Botkin J. U. Innovative learning, microelectronics and intuition. / Perspectives / 1983
16. N. Krylova Designing innovative processes in preschool education. LAP LAMBERT Academic Publishing? 2006. -289 p.
17. Shedrovitsky G.P. Selected Works. M. : Shk.Kult.Polit. 1995

Реализация программы формирования нравственной воспитанности у старшеклассников в условиях профильного обучения

Кучерова Анастасия Алексеевна,
аспирант, Владимирский государственный университет имени
А.Г. и Н.Г. Столетовых, as1a_t@mail.ru

В данной статье проводится анализ некоторых методических аспектов реализации программы формирования нравственной воспитанности у старшеклассников в условиях профильного обучения, а именно: усиление профессиональной подготовки педагогов, участвующих в ее реализации; социальные мероприятия по проблемам формирования нравственной воспитанности у старшеклассников с целью формирования будущих профессиональных интересов, внеучебных увлечений и жизненного опыта; реализация педагогическим коллективом школы инновационных технологий формирования нравственной воспитанности (технологии саморазвития личности; творческих мастерских; технологии реализации нравственных норм и пр.)

Ключевые слова: нравственная воспитанность, профильное обучение, старшеклассники, программа.

Состояние проблемы формирования нравственной воспитанности у старшеклассников характеризуется тем, что в последнее время наблюдается целый ряд кризисных явлений в молодежной среде, проявляющихся, прежде всего, в девальвации идеи «комплексного понимания человека, не дающей реального целостного знания о нем» [1]. Потоки информации из многочисленных Интернет-ресурсов, доступ к которым зачастую не подвержен цензуре, оказывают негативное влияние на формирование ценностных ориентиров не только у общества в целом, но и особенно у подрастающего поколения и юношества [2]. Именно на старшеклассников, которые являются наиболее мобильной и легкодоступной социальной группой, оказывается негативное влияние с целью использования их в своих недобросовестных интересах со стороны отдельных людей или структур. Отсутствие адекватной уровню современного развития молодежи системы ценностей и нравственной воспитанности может привести к тому, что молодое поколение можно будет легко сбить с нравственных ориентиров, привив им мнимые ценности и идеалы.

Следовательно, обоснование, создание и реализация некоторых воспитательных механизмов, отвечающих современному уровню развития молодежной культуры, общества, системы образования, по-прежнему является актуальным и может способствовать решению этих проблем.

Одним из таких механизмов может стать комплексная программа формирования нравственной воспитанности у старшеклассников, направленная на теснейшую интеграцию школьников, социальных институтов и общества, выраженной в эффективном использовании общественного потенциала молодежи в вопросах социального участия в разрешении назревших общественных проблем.

В процессе реализации такой программы молодежь в целом и старшеклассники, в частности, выйдя из рамок умозрительного «резерва» общества, смогут получить многофакторную и разноплановую поддержку от общества, выстроить траекторию своего практического социального участия в разрешении назревших общественных проблем.

Программа формирования нравственной воспитанности у старшеклассников социально-гуманитарного направления обучения, созданная и

апробированная нами, оказалась эффективной в вопросах выявления и формирования нравственных смыслов старшеклассников, формирования системы мировоззрения, а также приемов и способов нравственного саморазвития школьников, формирования готовности старшеклассников к коммуникации с другими людьми с целью решения задач учебного, профессионального, межличностного и межкультурного взаимодействия в зависимости от потребностей, интересов, мировоззрения, мотивации молодых людей.

В созданной нами программе сформулированы близлежащие и перспективные цели и задачи формирования нравственной воспитанности, определено ее содержание, реализуемые инновационные воспитательные технологии, научно-методическое сопровождение, интенсивные формы и методы воспитательной работы, а также критерии и показатели эффективности реализации программы.

Необходимым условием эффективности данной программы стало усиление профессиональной подготовки педагогов, участвующих в ее реализации, а именно:

- очное повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических кадров в области воспитательной работы с учащимися старших классов;

- реализация дистанционного обучения педагогов, классных руководителей и других заинтересованных лиц в области воспитания старшеклассников;

- участие педагогов в педагогических конкурсах и олимпиадах по проблемам воспитания юношества;

- обобщение педагогами практического опыта воспитательной работы посредством проведения открытых учебных занятий, мастер-классов, мероприятий по проблемам воспитания юношества;

- размещение в электронной базе школы педагогами научной литературы и собственных методических материалов, с целью обмена опытом с другими педагогами по проблемам воспитания старшеклассников;

- организация и проведение педагогами воспитательных мероприятий, способствующих сохранению и восстановлению психического и физического здоровья обучающихся, профилактике вредных привычек;

- проведение педагогами организационной работы по повышению социальной активности старшеклассников, реализация ученических социальных проектов, организация волонтерства;

- совместное участие педагогов и обучающихся в различных конкурсах, фестивалях, соревнованиях и других мероприятиях гражданско-патриотической, духовной направленности с целью воспитания культуры межличностного взаимодействия на нравственной основе;

1. организация и проведение мероприятий, повышающих авторитет и имидж школы у обучающихся, родителей, общественности.

Реализация педагогическим коллективом школы инновационных технологий формирования нравственной воспитанности включало в себя следующие мероприятия:

2. проведение системы уроков и факультативных занятий с использованием технологии развития критического мышления, технологии саморазвития личности; творческих мастерских; технологии реализации нравственных норм и др.;

- лонгитюдный мониторинг эффективности используемых технологий, а также других передовых отечественных и зарубежных методик с целью корректирования прилагаемых усилий в вопросе формирования нравственной воспитанности у старшеклассников;

- поэтапное диагностирование уровня нравственной воспитанности учащихся;

- ведение базы данных о полученных результатах, достижениях учащихся;

- организация совместных мероприятий с родителями в различных формах по проблемам современного воспитания молодежи;

- сотрудничество с учебными заведениями профессионального образования с целью формирования будущих профессиональных интересов, внеучебных увлечений и жизненного опыта.

Так социальными мероприятиями по проблемам формирования нравственной воспитанности у старшеклассников стали разнообразные научно-практические семинары по вопросам семьи, воспитания, социализации, социальных коммуникаций, социальные и волонтерские проекты, патриотические акции, поисковые мероприятия в рамках проекта «Вахта памяти» и др., которые показали, что нравственная воспитанность старшеклассников, как интегративная характеристика молодого человека, является не только основополагающим компонентом социальной адаптации старшеклассника в реализуемых социально-значимых мероприятиях и взаимодействиях с людьми, но и фактором эффективного собственного направления нравственного развития, условием осознания себя в качестве полноценного субъекта в процессе связи поколений [3].

Литература

1. Овчинников О.М. Реализация ценностно-ориентированного компонента в процессе формирования правового образования дезадаптированных старшеклассников / О.М. Овчинников // Историческая и социально-образовательная мысль, 2013. - №1 (17). – С.120-122.

2. Рыбакова М.В. Формирование нравственно-эстетической культуры старшеклассников в воспитательном пространстве семьи и школы: дисс... к-та пед. наук: 13.00.01 / Мария Владимировна Рыбакова. – Казань, 2010. – 218 с.

3. Щуркова Н.Е. Организация нравственного воспитания школьников / Н.Е. Щуркова. – М.: 1989. - 196 с.

Implementation of the program of formation of moral education in high school students in terms of profile training

Kucherova A.A.

Vladimir State University named after A.G. And N.G. Stoletovych

This article analyzes some methodological aspects of the program of formation of moral education in high school students in terms of profile training, namely: strengthening of professional training of teachers involved in its implementation; social activities on the formation of moral education in high school students in order to form future professional interests, extracurricular Hobbies and life experience; implementation of the teaching staff of the school of innovative technologies of formation of moral education (technology of self-development of the individual; creative workshops; technology of implementation of moral norms, etc.).

Keywords: moral education, specialized training, high school students, program.

References

1. Ovchinnikov O.M. Realization of the value-oriented component in the process of forming the legal education of maladjusted senior high school students / O.M. Ovchinnikov // Historical and socio-educational thought, 2013. - №1 (17). - P.120-122.
2. Rybakova M.V. Formation of the moral and aesthetic culture of high school students in the educational space of the family and school: diss ... to-that ped. Sciences: 13.00.01 / Mariya Vladimirovna Rybakova. - Kazan, 2010. - 218 p.
3. Shchurkov N.E. Organization of moral education of schoolchildren / N.E. Shchurkova. - M.: 1989. - 196 p.

Преимственность дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники: итоги и перспективы

Емельянова Лилия Алексеевна,
директор МБОУ «Начальная общеобразовательная школа № 95 г. Челябинска», emelianova07@mail.ru

Машуков Александр Васильевич,
заведующий Учебно-методическим центром проектирования инноваций
ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», avmashukov@mail.ru

В статье рассматриваются прикладные аспекты преимущественности дошкольного и начального общего образования с позиций системно-деятельностного, интегративного и средового подходов, описывается модель преимущественности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Определены методологические основания реализации модели преимущественности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Описывается роль проектной деятельности в развитии конструкторских способностей учащихся. Особенности организации и разработки модели преимущественности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста рассмотрены на основе опыта МБОУ «Начальная общеобразовательная школа № 95 г. Челябинска» - региональной инновационной площадки.
Ключевые слова: преимущественности дошкольного и начального общего образования, развитие конструкторских способностей детей, содержание образования, основные образовательные программы дошкольного и начального общего образования, парциальные программы дошкольного образования, программы дополнительного образования детей, деятельность тьютора.

Актуальность проблемы настоящего исследования определена противоречиями между необходимостью общества в подготовке инженерно-технических кадров и неготовностью системы дошкольного и начального общего образования к эффективному решению данной проблемы через обеспечение преимущественности; необходимостью научного обоснования процесса организации преимущественности развития конструкторских способностей детей и недостаточным уровнем научной разработанности теоретико-методологических и методических основ этого процесса в образовательной практике современного дошкольного и начального образования; необходимостью учета особенностей развития конструкторских способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста и унифицированными требованиями к результатам.

Разработка и реализация методики развития конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники требует такой организации деятельности дошкольника и младшего школьника, в которой будет осуществляться опора на внутренние мотивы ребенка, способствующие формированию доминирующего в мотивационной сфере ребенка мотива достижения успеха в конструировании и программировании моделей. Преимущественность дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в аспекте освоения робототехники обеспечивается с учетом психологических и индивидуальных особенностей ребенка: в дошкольном образовании от мотива к операции (интеллектуально-развивающая сфера), в младшем школьном возрасте от операции к мотиву и снова к операции, в основе – учебная деятельность (интеллектуально-познавательная сфера). В процессе развития конструкторских способностей у ребенка активизируются мыслительные процессы, появляется интерес к творческому решению поставленных задач, самостоятельности и изобретательности, стремление к поиску нового, оригинального, проявляется инициативность.

Последовательность этапов методики формирования конструкторских способностей мы выстраивали с учетом онтогенеза, индивидуальных особенностей развития детей и генезиса развития взаимоотношений детей, родителей и педагогов в образовательном процессе. Рассмотрим ключевые аспекты реализации методики [1].

Организационный этап методики представлен составляющими развития конструкторских способностей детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста. Так для дошкольников через построение содержания образования на основе игровой, конструкторской, исследовательской, проектной деятельности. В младшем школьном возрасте через построение содержания образования в урочной деятельности (учебные предметы), курсы внеурочной деятельности («Конструкторское бюро», «Умники и умницы» и др.) и дополнительное образование (кружки LEGO, робототехники, лаборатории, центр образовательной робототехники, клуб и др.). Преемственность осуществляется в рамках реализации Концепции развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП», направленной на развитие у детей инженерно-конструкторских компетенций на всех уровнях образования [4]. Содержательный компонент модели отражает и реализацию основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования, парциальных программ дошкольного образования, программ дополнительного образования детей по легоконструированию и робототехнике в соответствии с требованиями ФГОС; проектирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов детей; разработку и реализацию образовательных проектов как индивидуальных, так и в разновозрастном взаимодействии; развитие рефлексивных способностей ребенка в разных видах деятельности.

На наш взгляд, именно проектный метод является ведущим при реализации преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии способностей к конструированию в аспекте освоения образовательной робототехники. Метод проектов является связующим звеном между игровой деятельностью в дошкольном возрасте и учебной деятельностью в младшем школьном возрасте. Этот метод значим для нас и потому, что ориентирует весь образовательный процесс на ребенка, его интересы, жизненный опыт, индивидуальные способности, затрагивает эмоциональную сферу, усиливает мотивацию, развивает индивидуальную ответственность, учит партнерству и взаимодействию. Проектная деятельность обеспечивает поэтапное развитие конструкторских способностей от сенсорных возможностей, пространственного и творческого мышления в дошкольном возрасте к обеспечению базиса индивидуальных способностей в области технического и робототехнического творчества в младшем школьном возрасте, проявляющихся в наблюдательности в области технических устройств, комбинаторности мышления, технического творчества, построения системы знаков, представляющих программную цепочку. Метод проектов – это совокупность поисковых, исследовательских, проблемных методов и приемов, действий педагога и ребенка в определенной последовательности для достижения поставленной задачи, лично значимой для воспитанника и оформление ее в виде некоего конечного продукта [3]. Это осуществление замысла от

момента возникновения до его завершения с прохождением определенных этапов деятельности. Использование в образовательном процессе метода проектов способствует формированию у детей позиции самостоятельности, активности, инициативности в поиске ответов на вопросы, в процессе систематизации информации, в практическом применении приобретенных знаний, навыков и умений в играх и быту. Приобретение этих навыков в дошкольном возрасте значительно повышает уровень познавательной активности детей в младшем школьном возрасте, что значимо для преемственности. Личным образовательным результатом дошкольника, полученным в ходе специально организованной деятельности, могут быть идеи, гипотезы, версии, предложение способа деятельности, что часто выражается в конструкторской деятельности через схемы, модели, опыты, проекты и пр. Замысел дошкольника опережает его возможности, поэтому ребенку необходима помощь взрослого и тогда к проектной деятельности привлекаются учащиеся начальной школы и родители [3].

Совместная проектная деятельность дает педагогу и родителям посыл не учить, а помогать ребенку осваивать окружающий мир, находить смысл в совместной деятельности, ставить цель, планировать и организовывать свои действия. Проекты могут выполняться как индивидуально, так и в группах детей одного возраста, разновозрастных группах.

Особую роль в этом процессе играет педагог-тьютор. Важными аспектами деятельности тьютора являются взаимодействие с другими участниками образовательных отношений (педагогами дополнительного образования, учителями-предметниками, родителями, администрацией т.д.) относительно вопросов построения и реализации индивидуального образовательного плана тьютора, а также участие в работе педагогического коллектива по проектированию образовательной среды и принципов основной школы, коллективных и групповых образовательных событий [2].

Нами определены формы, методы и средства взаимодействия участников образовательных отношений (детьми, родителями, педагогами) в преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей. Под формой организации совместной деятельности мы понимаем взаимодействие педагога, взрослого и детей дошкольного и младшего школьного возраста, управляемое предварительно установленным порядком и режимом. Для организации групповой формы работы целесообразно использовать лаборатории «Робототехника», «Умники и умницы», «Занимательная информатика», «Легоконструирование», «Эко-лаборатория», «Экспериментус», «Научные развлечения», центр образовательной робототехники, клуб «Юный исследователь». Например, клуб «Юный исследователь» позволяет педагогу, взрослому проявить себя в качестве обычного участника или организатора. Важной задачей педагога является содействие каждому ребенку в

том, чтобы он мог проявить, показать себя как инженера-конструктора, а также организация условий для приобретения в группе положительного опыта в конструировании, имеющего значение для получения коллективного результата (совместная постройка, чертеж большой модели, разработка сюжета, построение программной цепочки и др.). При проведении групповых форм в процессе конструирования, проектирования, исследования средствами легкоконструктора и робототехники основной задачей педагога становится развитие сотрудничества между детьми, развитие у детей умения общаться, работать в сменных командах, решать совместные задачи по моделированию и конструированию. В работе с родителями групповая форма предполагает проведение консультаций, тренингов, мастер-классов, мастерских, организованных совместно детским садом и школой. Такое взаимодействие проводится на Дне открытых дверей, ярмарках идей, в новом избыточном

Опираясь на исследования Н. А. Семеновой [5], мы удовлетворяем потребности детей через индивидуализацию в процессе создания робототехнических проектов, обладающих высокой социальной значимостью, таких как «Космический исследователь», «Роботизированная посадка деревьев», «Робот-спасатель», «Умный автомобиль», «Защита животных», «Переработка мусора» и многое др. [1]. Взаимодействие с семьей, взаимодействие дошкольной образовательной организации и школы позволяют расширить образовательное пространство в развитии конструкторских способностей и тем самым создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов, эмоциональную поддержку. Проектная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста в разновозрастных группах способствует укреплению дружеского взаимодействия между детьми, развитию и совершенствованию детско-родительских отношений. В ходе осуществления проектов между родителями и детьми происходит не только взаимодействие, но и соревнование.

Показателем эффективности организационного этапа методики будут следующие количественные характеристики: количество детей, освоивших программы технической направленности; количество родителей, принявших участие в групповых проектах, количество кружков, секций, курсов, обеспечивающих развитие конструкторских способностей детей. Качественными показателями организационного этапа методики являются успехи детей, педагогов и родителей в проектной деятельности, конкурсах, соревнованиях по конструированию и программированию.

Робототехническая образовательная среда, организованная с учетом региональной программы «ТЕМП», позволяет комплексно подойти к развитию конструкторских способностей в аспекте освоения робототехники по основным направлениям: естествознание, технология, математика, педагогика. Кроме этого, на наш взгляд, в организации единой робототехнической образовательной среды важна зона организации взаимодействия с ро-

дителями. Это могут быть: стенды с методическими рекомендациями, мультимедийное оборудование, отображающее деятельность детей на занятиях, электронные кабинеты, сайты, блоги педагогов. Эффективность развития конструкторских способностей в аспекте робототехники значительно повышается, если в образовательный процесс будут вовлечены все участники образовательных отношений (учителя, педагоги дополнительного образования, специалисты служб сопровождения, обучающиеся разного возраста, родители, партнеры и т.п.). Для ребенка очень важно, как организована среда, которая его окружает, насколько эта среда доступна его восприятию, пониманию, насколько она может удовлетворять его потребности в творческой продуктивной деятельности [3]. Таким образом, реализация данного этапа методики осуществляется с использованием различных форм, методов и приемов, средств образовательной деятельности: непосредственно образовательной, совместной деятельности педагога, детей и родителей на уроках, занятиях, в режимных моментах и самостоятельной деятельности дошкольников и младших школьников (таблица 1).

Таблица 1
Формы, методы, средства, обеспечивающие развитие конструкторских способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста в аспекте освоения робототехники

| Формы организации деятельности | Методы | Средства |
|--|---|--|
| Совместная деятельность взрослого с ребенком и детей друг с другом (групповая работа, работа в парах, командах, разновозрастное взаимодействие) Временные и постоянные творческие группы: - клуб «Юный исследователь»; - лаборатории «Робототехника», «Математическая школа», «Занимательная информатика», «Легоконструирование», «Одаренные дети», «Экспериментус», «Научные развлечения», «Неуроки»; - кружки LEGO и робототехники; - образовательное пространство «Лесная школа»; - центр образовательной робототехники; - курсы «Конструкторское бюро», «Умники и умницы»; - мастерские для детей и родителей; - мастер-классы для детей, педагогов и родителей | Метод проектов Моделирование различных конструкций Экспериментирование Исследовательские методы Методы конструирования (по образцу, по модели, по условию, по теме, по замыслу, прототипам и чертежам), метод эталонного сравнения Игровые методы WebQuest (поисковые методы) Методы партнерства и наставничества во взаимодействии ТРИЗ-технологии (круги Луллия, Эвротритм, системный оператор, типовые приемы фантазирования, РВС, АРИЗ, и др.) Методы проблемного обучения (формулировка/поиск проблемной задачи, противоречия) Методы интеграции | Рабочие программы Пособия Конструкторы LEGO, WeDo, Education, Fun&Bot и Robokids Игровой дидактический материал (картинки-пазлы, игрушки как технические устройства, интерактивные и механические игрушки, модули из подвижных колес, треугольников и т.д.) Модульная мебель, мягкие модули, ширмы-перегородки Виды кубик Рубика Компьютер Девайс Мобильные и мейнфреймные устройства и приложения Лаб-диски, цифровое оборудование и др. |

Критериями развития конструкторских способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в аспекте освоения робототехники являются: функционально-операционное мышление (аналитический и аспект), воображение, межличностное взаимодействие, самооценка.

Работа по развитию конструкторских способностей детей дошкольного возраста в аспекте освоения робототехники продолжилась в соответствии с реализацией модели преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники в 2016-2017 учебном году. Дети дошкольного возраста ЭГ-1, участвующие в эксперименте, перешли в начальную школу и в нашем исследовании стали ЭГ-2. Представим сводные результаты констатирующего, промежуточного и итогового этапов в таблице (таблица 2).

Таблица 2
Результаты изучения уровня развития функционально-операционного мышления дошкольников и младших школьников (операциональный аспект)

| | Кол-во чел. | Уровень развития функционально-операционного мышления (операциональный аспект) | | | | | | | | |
|-----------|-------------|--|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | Низкий | | | Средний | | | Высокий | | |
| | | Дошк | Дошк | Мл.ш | Дошк | дошк | Мл.ш | Дошк | дошк | Мл.ш |
| КГ-1/КГ-2 | 50 | 18% (9 чел-к) | 14% (6 чел-к) | 10% (5 чел-к) | 62% (31 чел-к) | 64% (32 чел-к) | 62% (31 чел-к) | 20% (10 чел-к) | 22% (12 чел-к) | 28% (14 чел-к) |
| ЭГ-1/ЭГ-2 | 50 | 16% (8 чел-к) | 8% (5 чел-к) | 0 | 60% (30 чел-к) | 60% (30 чел-к) | 52% (26 чел-к) | 24% (12 чел-к) | 32% (15 чел-к) | 48% (24 чел-к) |

Проанализировав данные, представленные в таблице, наблюдается значительная динамика развития детей ЭГ-1 (дети дошкольного возраста) и эти же дети, ставшие первоклассниками, ЭГ-2: на итоговом этапе нет детей с низким уровнем развития конструкторских способностей, значительно увеличилось количество детей с высоким уровнем (24% на начало эксперимента и 48% на итоговом этапе). Такая динамика подтверждает нашу гипотезу.

Результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали, что во всех экспериментальных группах увеличилось количество детей, имеющих средний и высокий уровни развития конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники. Дети дошкольного возраста стали демонстрировать ярко выраженные способности анализировать объект (выделять существенные признаки, определять значимые для постройки части конструкции, абстрагироваться). Дети младшего школьного возраста точно стали определять ведущие функции объектов, преобразовывали их, выходя на субъективный уровень новизны. Увеличилось количество дошкольников, самостоятельно собирающих объект из готовых частей, у них расширилось представление о видоизменении объектов по заданным параметрам, получая при этом новый объект с за-

данными свойствами. Младшие школьники предпочли конструировать по собственному замыслу, отражая процесс в схемах и таблицах. Дети дошкольного возраста стали проявлять интерес и способность к начальному программированию, а дети младшего школьного возраста программировать модели, чертить и читать схемы моделей разного уровня сложности. Снизилось количество детей, которые не проявляли креативность в заданиях открытого типа.

Таким образом, разработанная методика является необходимым и достаточным механизмом эффективного функционирования модели организации преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники.

Основные научные положения, результаты и выводы, полученные в ходе экспериментальной работы [6], дают основание утверждать, что поставленная цель реализована, задачи исследования решены, выдвинутая гипотеза подтверждена.

Проведенное исследование, безусловно, не исчерпывает всех проблем в сфере непрерывного образования в контексте преемственности дошкольного и начального общего образования в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники. Среди актуальных вопросов, требующих дальнейшей разработки: развитие компетентности педагогов в вопросах развития способностей детей к программированию, тьюторского сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в развитии конструкторских способностей детей средствами мобильных устройств и приложений, совершенствование модели преемственности на всех уровнях образования в развитии конструкторских способностей и т.д.

Литература

1. Емельянова, И. Е. Преемственность в развитии конструкторских способностей детей в аспекте освоения робототехники / И. Е. Емельянова, Л. А. Емельянова, Л. К. Пикулева // Вестник ВЭГУ. – 2018. – № 4(96). – С. 35–48.
2. Емельянова, Л. А. Тьюторство как технология современного качества индивидуализации образования / Л. А. Емельянова, М. И. Солодкова, И. Д. Борченко // Научно-педагогическое обозрение. – 2018, № 3(21) – С.144-151.
3. Емельянова, Л. А. Преемственность в развитии детей дошкольного и начального школьного возраста в условиях центра образовательной робототехники: учеб.-метод. пособие / Н.П. Галушкина, Л.А. Емельянова, И.Е. Емельянова.– Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. –157с.
4. Концепция развития естественно-математического и технологического образования в Челябинской области «ТЕМП» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zlatyschool18.ucoz.ru/TEMP/2014-11-12-konceptcija_temp.pdf

5. Семенова, Н. А. Проектная деятельность младших школьников в урочное время / Н. А. Семенова // Научно-педагогическое образование. – № 1, 2013. – С. 70-73.

6. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2007. – 350 с.

Continuity of the preschool and primary general education in development of design abilities of children in aspect of development of robotics: results and prospects

Yemelyanova L.A., Mashukov A.V.

Elementary comprehensive school No. 95 of Chelyabinsk, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators

In article applied aspects of continuity of the preschool and primary general education from positions of system and activity, integrative and environmental approaches are considered, the model of continuity of the preschool and primary general education in development of design abilities of children of preschool and younger school age is described. The methodological bases of realization of model of continuity of the preschool and primary general education in development of design abilities of children of preschool and younger school age are defined. The role of design activity in development of design abilities of pupils is described. Features of the organization and development of model of continuity of the preschool and primary general education in development of design abilities of children of preschool and younger school age are considered on the basis of experience of «Elementary Comprehensive School No. 95 of Chelyabinsk» – the regional innovative platform.

Keywords: continuity of the preschool and primary general education, development of design abilities of children, content of education, main educational programs of the preschool and primary general education, partial programs of preschool education, program of additional education of children, activity of the tutor.

References

1. Emelyanova, I. Ye. Continuity in the development of design abilities of children in the aspect of mastering robotics / I. Ye. Emelyanova, L. A. Emelyanova, L. K. Pikuleva // VEGU Bulletin. - 2018. - № 4 (96). - pp. 35–48.
2. Emelyanova, L. A. Tyutyorstvo as a technology of modern quality of individualization of education / L. A. Emelyanova, M. I. Solodkova, I. D. Borchenko // Scientific and Pedagogical Review. - 2018, № 3 (21) - С.144-151.
3. Emelyanova, L. A. Continuity in the development of children of preschool and primary school age in the conditions of the center of educational robotics: a textbook. Method. allowance / N.P. Galushkina, L.A. Yemelyanova, I.E. Emelyanova.- Chelyabinsk: Publishing House of the South. -Ural. state human.-ped. University, 2017. –157с.
4. The concept of development of natural-mathematical and technological education in the Chelyabinsk region "Temp" [Electronic resource]. - Access mode: https://zlatyschool18.ucoz.ru/TEMP/2014-11-12-koncepcija_temp.pdf
5. Semenova, N. A. Project activity of younger schoolchildren during the study time / N. A. Semenova // Scientific-pedagogical education. - № 1, 2013. - P. 70-73.
6. Sidorenko, E. V. Methods of mathematical processing in psychology / E. V. Sidorenko. - SPb. : Rech LLC, 2007. - 350 p.

Анализ результатов ЕГЭ на основе типичных ошибок

Ахмадов Нурсултан Авуханович

ассистент кафедры «Информационные технологии», Грозненский государственный нефтяной технический университет

Шабазов Ибрагим Магомедович

ассистент кафедры «Информационные технологии», Грозненский государственный нефтяной технический университет

Дадашова Асет Сраждиевна

старший преподаватель кафедры «Информационные технологии», Грозненский государственный нефтяной технический университет

Нурмахаджиева Петимат Лом-Алиевна

ассистент кафедры «Информационные технологии», Грозненский государственный нефтяной технический университет

Исаева Марет Завалуевна

ассистент кафедры «Информационные технологии», Грозненский государственный нефтяной технический университет, nurg-sultan17@mail.ru

Статья описывает основные проблемы которые допускаются при подготовке учеников к сдаче Единого государственного экзамена по дисциплине Информатика и ИКТ. В статье проведен анализ ЕГЭ по информатике и то какое значение он из себя представляет, описана структура заданий контрольно-измерительных материалов. Выявлены и обоснованы проблемы которые допускаются при подготовке к экзамену, приведена статистика сдачи за последние годы и определено от чего зависит резкое снижение результатов в определенные годы, также подробно описан разбор 5 задач из базового уровня включающих письменный ответ, в которых ученики допускают наибольшее количество ошибок за последние несколько лет. Описание заданий представляет собой описание некоего задания и способа его оптимального решения, на каждое задание приведено два разных варианта. Особое внимание также уделяется подходу в подготовке учеников к новым типам задач и формулировки задания, от чего зависит качество подготовки и результат экзамена. Приведены способы и рекомендации по подготовке к экзамену, который позволит избежать стрессовой ситуации для учеников и повысить их уровень подготовки по предмету в целом.

Ключевые слова. Единый государственный экзамен, КИМ, ИКТ, информатика, основы логики, педагогика.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) это итоговый выпускной экзамен для учеников школ, который является основополагающим компонентом в современной системе образования Российской Федерации, которая сформировалась в 2000 г. по аналогии Болонской системы образования.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) представляет собой форму итоговой государственной аттестации по учебным программам среднего общего образования. Результат ЕГЭ используются как мера измерения уровня подготовки и знаний школьника, который также признается ВУЗами как результат вступительных испытаний по информатике и ИКТ.

Из-за этого двойного свойства, ЕГЭ признается инструментом педагогического измерения уровня подготовки учеников. КИМ или контрольно-измерительный материал представляет собой набор заданий установленной формы и специальные бланки для заполнения ответов к заданиям [1].

С помощью контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по информатике и ИКТ можно установить уровень освоения учениками федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (приказ Минобробразования России от 05.03.2004 No 1089).

В КИМе по информатике и ИКТ рассматриваются два типа заданий: первая часть в которой от выпускника требуется написать краткий ответ и вторая часть, требующая развернутого ответа.

В первой части включает в себя 23 заданий, ответы записываются в виде числа или строки символов что позволяет полностью исключить угадывание. Ответы распознаются и проверяются компьютером благодаря чему можно исключить ошибки при проверке [3].

Вторая часть работы включает 4 задания, требующее от выпускника развернутого ответа. Данная часть является наиболее трудоемкой и позволяет сдающему полностью проявить навыки который он приобрел в процессе обучения. Данные задания проверяются на местах экспертами региональных экзаменационных комиссий на основании единых критериев проверки, являющихся частью контрольных измерительных материалов по предмету.

Таким образом, вариант экзаменационной работы состоит из двух частей, которые включают в

себя 27 заданий, различающихся формой, тематикой и уровнем сложности [4].

Для сдачи ЕГЭ по информатике и ИКТ необходимо набрать 40 баллов из 100, которые подтверждают освоение выпускником общеобразовательной программы средней школы.

В таблице 1. приведены данные по количеству участников единого экзамена по информатике и ИКТ.

Таблица 1
Количество сдающих ЕГЭ по годам.

| Год | Количество человек |
|------|--------------------|
| 2018 | 67000 |
| 2017 | 52800 |
| 2016 | 49380 |
| 2015 | 50394 |
| 2014 | 53281 |
| 2013 | 54897 |

Важно отметить что доля участников, получающих высокие тестовые баллы (81-100) повышается год от года (9,84% в 2018 г. против 8,21% в 2017 г. и 7,15% в 2016 г.).

Для сдачи ЕГЭ в 2018 году, т.е. получения минимума (40 баллов) необходимо набрать 6 первичных баллов.

27 заданий ЕГЭ разделены на 12 заданий базового уровня сложности, 11 заданий – повышенного уровня сложности и 4 задания высокого уровня сложности требующих развернутого ответа.

За все время внедрения ЕГЭ процедуры проведения и содержание методических материалов претерпели некоторые изменения вследствие ежегодных регламентирующих мероприятий, происшедших после анализа ошибок выпускников. Такие процедуры являются контрольной мерой ресурсных центров обработки результатов ЕГЭ, подчиняющихся непосредственно Министерству образования РФ [2].

Анализ работ ЕГЭ 2018 года показал что из 12 заданий первой части как минимум 7 не вызывают затруднений у большинства экзаменуемых – это темы базового курса информатики. Оставшиеся 5 заданий остаются нерешенными у большинства экзаменуемых - при подготовке учеников к ЕГЭ по информатике следует обратить внимание на то, что формулировки задания могут быть различны а алгоритм решения остается неизменным.

Анализ выполнения отдельных заданий КИМ ЕГЭ по информатике и ИКТ показывает что ряд тем, относящихся к базовому содержанию курса оказывается усвоен не на надлежащем уровне. На эти темы и их содержание следует обратить особое внимание [1].

Разберем несколько заданий базового уровня сложности, выполненных большинством участников экзамена с недостаточно высоким результатом

Задание 5.1. Для передачи по каналу связи сообщения, состоящего только из букв: Е, Н, О, Т; используется двоичный код, допускающий однозначное декодирование. Для букв Е, Н, О используются следующие кодовые слова: Е: 111, Н: 0, О: 100. Найдите наименьшее кодовое слово

для буквы Т, допускающее однозначное декодирование. Если найдено несколько кодов, укажите с наименьшим символьным значением [2].

Решение. Видно, что кодовое значение буквы Т трехзначное и начинается на 1, при коде 01 строки ТНН и НО будут представлять собой одинаковую последовательность; при значении 10 будут совпадать ТН и О; при значении 11 будут совпадать последовательности ЕО и ТТНН. Трехзначный код 101 обеспечит однозначное декодирование. Ответ: 101

Задание 5.2. В процессе кодирования заданной последовательности, состоящей из букв С, А, Н, Т, М, Г использовался неравномерный двоичный код, удовлетворяющий условию Фано. Для буквы С задано кодовое значение 0; для буквы А – кодовое значение 10. Необходимо определить наименьшую возможную сумму длин всех шести кодовых слов. Примечание. Условие Фано обеспечивает возможность однозначного дешифрования закодированных сообщений и означает, что ни одно слово не является началом другого кодового слова [1].

Решение. Необходимо получить кодовое значение, удовлетворяющее условию Фано. Видно, что кодовое значение любых из оставшихся 4 букв начинается на 11. Отсюда видно, что любой код, начинающийся на 0 или на 10, не удовлетворяет условию Фано. Для кодирования 4 букв необходимо использовать равномерный код длины 4: 1111, 1110, 1101. Для одной из букв можно использовать трехбитное кодирование. Например 110. Тогда оставшиеся коды будут соответственно 4, 5 и 5. (1111, 11110 и 11110). В одном случае сумма длин шести полученных слов будет равна 19 бит, а в другом случае $5+5+4+3+2+1=20$, это на 1 бит больше. Ответ: 19

Для решения задачи №5 необходимо определить является ли кодовое слово однозначно декодируемым. Для однозначного декодирования выполняется условие Фано: ни одно кодовое слово не является началом другого.

Задание 10. Антон составляет таблицу кодовых слов для передачи сообщений; каждому написанному сообщению соответствует кодовое слово. Для всех кодовых слов Антон использует слова, состоящие из пяти букв, в которых используются только три буквы: Л, А, Т. Буква Л используется в кодовом слове ровно один раз. Оставшиеся буквы могут использоваться в кодовом слове любое количество раз или не использоваться вовсе. Необходимо определить сколько всего различных кодовых слов может получить Антон.

Решение. Буква Л в слове используется лишь 1 раз. Необходимо определить, сколько существует таких слов, состоящих из 2 букв, длиной в 4 символа и полученное количество умножить на 5 (так как буква Л может быть использована в каждом из этих слов в 5 различных местах). Из двух оставшихся букв можно составить $2^4=16$ различных четырехбуквенных слов, поэтому Антон может использовать всего 80 различных кодовых слов.

Ответ:80

При объяснении подобных задач необходимо разъяснять природу комбинаторной формулы a^k , где a – мощность алфавита (количество символов или возможно сигналов прибора), а k – длина сообщения (количество символов или сигналов в сообщении). Большинство педагогов ограничиваются лишь разъяснением самой формулы, что в результате приводит к распространенной ошибке: указание в ответе значения k^a вместо a^k . Также учителям по информатике необходимо напоминать учащимся, что возведения числа a в степень k представляет собой k последовательных умножений a . Задание 10 в своем нынешнем виде подчеркивает комбинаторную природу этой формулы [1].

Задание 9. Для хранения растрового рисунка размером 512×512 точек отведено 256 Кбайт памяти на жестком диске, при этом для каждого отдельного пикселя хранится двоичное число – глубина цвета этого пикселя. Для хранения кода каждого пикселя выделено одинаковое количество бит памяти. К рисунку не применяется сжатие данных. Необходимо определить максимально возможное количество цветов, которые можно использовать в изображении?

Решение. Первый шаг решения – определение количества занимаемой памяти для хранения одного пикселя. Для этого необходимо объем выделенной памяти для хранения изображения разделить на его размер. Вычисляется это с использованием свойств степенной функции. Необходимо помнить, что $512=2^9$, а $256=2^8$, а также, что в Кбайт 1024 байт, а в байт 8 (2^3) бит. Запишем выражение в виде частного степеней. $17 N = 2^8 \cdot 2^9 \cdot 2^3 / 2^9 \cdot 2^9 = 2^{20} / 2^{18} = 2^2 = 4$ [2].

Для хранения одного пикселя отводится 4 бита памяти. Количество возможных кодовых значений, которые можно записать в 4 бита $= 2^4 = 16$. И так, в изображении используется палитра из 16 цветов. Ответом данной задачи является не 4, а 16.

Ответ:16

Задание 11 проверяет знания экзаменуемых в области понятия рекурсии в алгоритмах и соответствующих навыков и умений, связанных с этим понятием. Это задание вызывает трудности даже у сильных учеников.

Задание 11.1. Ниже на языке программирования «PASCAL (Паскаль)» записана рекурсивная функция (процедура) Rek.

```
procedure Rek(i: integer);
begin
  write(i);
  if i > 6 then
  begin
    Rek(i - 3);
    Rek(i - 1)
  end
end;
```

Необходимо вычислить, что выведет программа при вызове рекурсивной функции Rek(9). В ответе записать последовательность выведенных цифр без пробелов (слитно).

Решение. Необходимо изучить программу на одном из предложенных языков программирования (в данном случае «PASCAL») и понять, какие действия выполняет данная функция. Функция получает в качестве параметра число i , выводит его на экран, затем при условии, что $n > 6$ осуществляет два вызова функции Rek($i - 3$) и Rek($i - 1$), что приводит к выводу меньших значений i и к рекурсивным вызовам функции Rek [2].

Составим рекуррентное формулу для общего случая: Rek(i) = i , Rek($i - 3$), Rek($i - 1$), при $i > 6$; Rek(i) = i , при $i \leq 6$. Далее составляем таблицу вывода функции при вызове для разных значений i :

| n | Рекуррентное соотношение для Rek(i) | Результат вызова функции Rek(i) |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 6 |
| 7 | 7, Rek(4), Rek(6) 746 | 746 |
| 8 | 8, Rek(5), Rek(7) | 85746 |
| 9 | 9, Rek(6), Rek(8) | 9685746 |

Ответом данной задачи является не последняя цифра, получаемая в результате выполнения последней итерации, а целая строка.

Ответ: 9685746.

Задание 11.2. Ниже на языке программирования «PASCAL (Паскаль)» реализованы две рекурсивные функции: Rek1 и Rek2 [1].

```
procedure Rek1 (i: integer); forward;
procedure Rek2 (i: integer); forward;
procedure Rek1 (i: integer);
begin
  if i => 1 then
    Rek2 (i - 1);
end;
procedure Rek2 (i: integer);
begin
  writeln('*');
  if i => 2 then
    Rek1 (i - 2);
end;
```

Сколько будет напечатано символов «звездочка» в консоль при вызове рекурсивной функции Rek1(11)?

Решение.

| n | Рекуррентное соотношение для Rek2 (i) | Результат вызова функции Rek2 (i) |
|----|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 0 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 |
| 3 | 1 + Rek2 (0) | 2 |
| 4 | 1 + Rek2 (1) | 2 |
| 5 | 1 + Rek2 (2) | 2 |
| 6 | 1 + Rek2 (3) | 3 |
| 7 | 1 + Rek2 (4) | 3 |
| 8 | 1 + Rek2 (5) | 3 |
| 9 | 1 + Rek2 (6) | 4 |
| 10 | 1 + Rek2 (7) | 4 |

Таким образом, символ «звездочка» будет выведено 4 раза.

Ответ: 4

Имеет место и следующее задание: «Какая последовательность символов будет напечатана?» - данная формулировка требует глубокого понимания реализации рекурсии и схожа с заданием 11.1. (Ответ: при вызове и выполнении функции будет выведено на экран «*****».)

Для эффективного способа организации занятий по данной теме необходимо сначала разобрать задание у доски с объяснением учителя, далее - самостоятельная работа для учащихся с теми же заданиями, но реализованными в другой среде программирования (например, в среде «Pascal ABC»). Такая модель позволяет выяснить, в чем причина совпадения или несовпадения результатов. Затем учащиеся могут попробовать модифицировать алгоритмы (например, переместить операторы вывода) и спрогнозировать результаты их выполнения, а затем проверить гипотезу [5].

Понятие рекурсии является фундаментальным в информатике, ее изучение в школе очень важно и необходимо в плане общего образования.

Последнее задание базового уровня сложности, вызвавшее трудности у экзаменуемых – задание 12, проверяющее знание базовых принципов организации и функционирования компьютерных сетей, адресации в сети. Это задание также ввиду изменения формулировки осталось нерешенным у большинства экзаменуемых.

Задание 12.

Маска в сети TCP/IP представляет собой двоичный код, одна часть которого указывает на IP-адреса узла сети, а другая на сам узел в этой сети. Маска в сети TCP/IP формируется по тому же принципу, что и IP-адрес, - состоящая из четырех байтов, каждый байт которого представляет собой десятичное число.

Например, пусть IP-адрес равен 224.66.255.158, а маска равна 255.255.272.0, то адрес сети равен 224.66.272.0.

Для IP-адреса узла 128.92.217.36 адрес сети равен 128.92.181.0. Определите наименьшее количество единиц в маске.

Решение. Всё, что нужно для решения этого задания, можно найти в условии. Любой IP-адрес состоит из 32 битов, но для удобства его прочтения записывается в виде 4 байтовых значений в десятичной системе, разделяемых точками. IP-адрес представленный в виде 16 единиц двоичной записи и следующих за ними 16 нулей записывается в виде 255.255.0.0. Маска для IP-адресов сети и узла, записанных в условии, имеет вид 255.255.A.0, где A - значение, полученное в результате поразрядной конъюнкции числа 217 с числом 181. Запишем числа в двоичной системе: $181_{10}=10110101_2$, $217_{10}=11011001_2$. Видно, что минимальное число, получаемое при поразрядной конъюнкции числа 217 с числом 181 есть число 181. В двоичной записи числа 255 содержится 8 единиц, числа 181 – 1 единица. Маска будет содержать последовательно 17 единиц и 15 нулей.

Ответ:17

При подведении итогов выполнения экзаменационных работ по базовой части курса, нужно от-

метить, что около 50% экзаменуемых недостаточно хорошо усвоили его содержание. Педагогам в первую очередь необходимо обратить внимание на качественное усвоение базовой части. Это первые 12 заданий КИМ. Разбор задач повышенной сложности не имеет смысла, если базовое содержание усвоено недостаточно хорошо.

Итоги ЕГЭ 2018 года в очередной раз продемонстрировали, что главной причиной низких результатов по отдельным заданиям является неправильный подход к подготовке, направленный на механическое решение задач с использованием шаблонов в ущерб фундаментальному изучению дисциплины. Возможно, в отдельных заданиях трудности, возникающие у экзаменуемых связаны с отсутствием внимания, уделяемым педагогом в процессе обучения. Также, вызывают беспокойство и низкие показатели при выполнении заданий на повышенную сложность [4].

Уровень педагогического мастерства учителя играет такую же роль, как и мотивация экзаменуемого. Педагог обязан выявлять и подмечать какие именно темы и аспекты подготовки затрагивает то или иное задание, иметь представление о всех возможных типовых моделях, разбирать с учащимися все возможные подходы, которые используются при конструировании заданий КИМ ЕГЭ.

В то же время предметом обучения может быть как свободное владение материалом, так и способность к креативному мышлению. Один из самых эффективных способов для повышения результатов учащихся – это стресс-тренировки по решению заданий с нестандартными заданиями и их формулировками, требующие у учащихся применения знаний в стрессовой ситуации. Кроме того, необходимо ликвидировать провалы знаний по отдельным темам (поразрядная конъюнкция, преобразование логических выражений, алгоритмизация, рекурсия) [3].

Проведенный анализ результатов ЕГЭ по информатике продемонстрировал, что задания с новой формулировкой вызывает сильное снижение результатов в сравнении с предыдущими годами. Но уже в последующие годы результаты возрастают, когда все привыкают к новым формулировкам, и через несколько лет, возвращаются на прежний уровень. С учетом того, что сложность заданий на самом деле не изменяется и основополагающие характеристики экзаменуемых по информатике и ИКТ остаются прежними, можно предположить, что основной причиной падения результатов по отдельным заданиям при изменении их формулировки является недостаток фундаментальных познаний дисциплины необходимых при подготовке выпускников [4].

Суть гипотезы заключается в следующем, большинство педагогов при подготовке школьников делают основной акцент на многократном решении заданий, которые аналогичны заданиям из демонстрационного варианта КИМ, а также заданиям за прошедшие годы, в ущерб подготовки по фундаментальным основам предмета. Шок от новой формулировки заданий, которые получил эк-

заменяемый, а также невнимательность при чтении условий приводит к значительной потере баллов и снижению итоговых результатов. При анализе выполнения отдельных заданий было выявлено что ряд тем, которые относятся к базовому уровню, были усвоены на недостаточном уровне. Хотя в КИМ ЕГЭ 2019 года не будет тестовых заданий, игнорировать задания данного типа открытого банка ЕГЭ было бы ошибкой. Решение различных заданий ЕГЭ прошлых лет поможет ученикам, позволит расширить базу знаний, а также разнообразить сюжеты и пути решений заданий. При подготовке важно преподнести материал в понятной для ученика форме, уделив особое внимание усвоению теоретических основ информатики, в том числе раздела «Основы логики», учитывая развитие способностей к логическому мышлению, а также тесные связи межпредметной связи информатики и математики.

По сравнению с 2018 годом новый КИМ 2019 года не претерпит изменений. Всё теми же останутся: количество тестовых заданий, уровень их сложности, содержания и умения, баллы за выполненные задания.

Литература

1. Крылов С.С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года – М.: АСОУ 2018г., - 22 с
2. Ковалева С.Я., Филиппов В.И. Анализ результатов Единого Государственного Экзамена по предметам по выбору на территории московской области в 2013 году – М.: АСОУ 2013. – 178 с
3. Решетникова О.А., Рохлов В.С., Петросова Р.А. Педагогические измерения – М.: ФГБНУ 2016г. – 134 с
4. Российский федеральный образовательный портал. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/>
5. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/>

Analysis of USE results based on typical mistakes Akhmadov N.A., Nurmahadjieva P.L.-A., Isaeva M.Z., Dadashova A.S., Shabazov I.M.

Grozny State Oil Technical University The article describes the main problems that are allowed in the preparation of students for the passing of the Unified State Exam in the discipline of Informatics and ICT. The article analyzes the USE on computer science and what is the significance of it, describes the structure of tasks of control and measurement materials. Identified and justified the problems that are allowed in preparation for the exam, the statistics of delivery for the last years are given and the sharp decrease in the results in certain years depends on which depends the sharp decrease in the results in certain years, the detailed analysis of 5 tasks from the basic level including the written answer, in which the students allow the greatest number of errors for last few years. The description of tasks is a description of some task and the method of its optimal solution, for each task two different versions are given. Particular attention is also paid to the approach to preparing students for new types of tasks and formulating tasks, on which the quality of preparation and the result of the exam depends. Methods and recommendations for exam preparation are given, which will help to avoid a stressful situation for students and increase their level of training on the subject as a whole.

Keywords: Unified State Examination, CMM, ICT, Informatics, Foundations of Logic, Pedagogy.

References

1. Krylov S.S. Methodical recommendations for teachers, prepared on the basis of the analysis of the typical mistakes of the participants in the USE 2018 - Moscow: ASOU 2018, - 22 p.
2. Kovaleva S.Ya., Filippov V.I. Analysis of the results of the Unified State Exam in the subjects of choice on the territory of the Moscow region in 2013 - Moscow: ASOU 2013. - 178 seconds
3. Reshetnikova OA, Rokhlov VS, Petrosova R.A. Pedagogical measurements - M.: Federal State Scientific Institution 2016. - 134 seconds
4. Russian federal educational portal. - Access mode: <http://www.edu.ru/>
5. Website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation - Access Mode: <https://minobrnauki.rf/>

Музыкальное воспитание как фактор гармоничного развития детей дошкольного возраста

Волошина Татьяна Александровна,

ассистент кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И.Вернадского», belokur1986@mail.ru

В статье раскрыта проблема формирования всесторонне развитой личности средствами музыкального искусства. На основе нормативных документов определено, что отношению детей к музыке уделяется особое внимание. Развитие ребенка, становление его как личности - большая проблема для дошкольного образования. Одним из путей реализации этой цели является привлечение детей в процесс музыкального воспитания, которое оказывает большое влияние на развитие ребенка благодаря интеграции составляющих воспитания. Рассмотрено влияние музыки на работу полушарий головного мозга, на логико-математическое и речевое развитие, ее значение для рисования и письма. Проанализированы работы ученых и выдающихся педагогов. Определены концепции музыкального воспитания в мировой педагогике, а именно - Марии Монтессори, Карла Орфа, Эмиля Жак-Далькроза и Синити Судзуки. Наука движется вперед, поэтому дошкольное образование требует новых подходов к роли музыки в жизни ребенка и разработку методик ее интегрирования в образовательный процесс. Доказано, что наличие музыки в учебно-воспитательном процессе открывает возможности для гармоничного развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыка, музыкальное искусство, музыкальное воспитание, всесторонне развитая личность, эмоциональное воздействие, развитие детей, музыкальные упражнения и игры, дошкольный возраст.

Введение.

На современном этапе развития дошкольного образования использования музыкального искусства в дошкольном учреждении требует весомых изменений. Общество требует от дошкольного образования формирования творческой личности, способной самостоятельно мыслить и принимать нестандартные решения. Личностная педагогика убеждает нас не лишать детей эмоционального благополучия детства и ее индивидуальной личности.

Следствием падения позиции музыки как духовной ценности является отсутствие музыкально-эстетических знаний, устаревшие формы и методы музыкального воспитания, осложнения музыкального мышления. Все это привело нас к рассмотрению проблемы формирования всесторонне развитой личности средствами музыкального искусства.

Музыка - это вид искусства, имеет большое влияние на сферу чувств и переживаний. Возраст - чрезвычайно благоприятный для эмоционального воздействия. Так как свободно музыка может вести за собой чувствительные детские души, и одновременно может играть большую роль в развитии детей.

Литературный обзор. Проблема влияния музыки на формирование духовной культуры личности рассматривалась в психолого-педагогических исследованиях Л. Выготского, А. Готтединера, Б. Теплова. В. Бехтерев подчеркивал важность музыкального воспитания с раннего детства, с целью формирования гармонично развитой личности.

В работах В. Шацкой, Д. Кабалевского, Н. Ветлугиной, А. Канеман, А. Хрипковой музыка рассматривается как механизм связи нравственных и эстетических воздействий. Об актуальности данной темы свидетельствует значительное количество диссертационных исследований (А. Аликсийчук, Л. Москалева, А. Сапожник, Т. Потапчук, В. Салко и др.), где рассматриваются особенности обучения и воспитания детей с помощью музыкального искусства.

Общей целью воспитания детей дошкольного возраста является всестороннее развитие ребенка. Поэтому в программе дошкольного воспитания «Базовый компонент дошкольного образования», в содержательной линии «Мир искусства» важное место занимает отношение детей к реальному миру и музыке [6, с. 24]. Развитие дошкольника, становление его как личности - большая проблема для дошкольного образования. Одним из путей

реализации этой цели является привлечение детей в процесс музыкального воспитания, которое оказывает большое влияние на развитие ребенка.

Цель статьи - определить влияние музыкального воспитания на гармоничное развитие детей дошкольного возраста.

Материалы и методы. Среди многих видов искусства музыка занимает особое место во всей системе формирования всесторонне и гармонично развитой личности. Доказано, что музыка влияет на интеллект ребенка, на физиологические процессы и способна ускорить или замедлить темп дыхания, сердцебиения, успокоить или взволновать ребенка.

В наше время, детские сады уделяют больше внимания подготовке детей к школе. Актуальными стали интерактивные методы обучения - раннее чтение, изучение иностранного языка, решение логических задач, знакомство с компьютером [6, с. 23]. Ознакомление детей с искусством отошло на второй план.

Каждый современный педагог знает, что музыка влияет на музыкально-эстетическую сферу, и о роли музыки в психическом и интеллектуальном развитии ребенка вряд ли услышишь. Музыка - это феноменальное явление, которое дает педагогам большие возможности для того, чтобы обучать детей основам наук. Установлено: ритм и высота музыкального звука влияют на работу левого полушария, а тембр и мелодия - на работу правого.

У детей правое полушарие мозга развивается быстрее, чем левое, поэтому больше влияет на развитие психических процессов. Система дошкольного обучения не всегда учитывает эти особенности и ориентирована на восприятие левым полушарием, что приводит к чрезмерному стимулированию его функций [4, с. 4].

Однако эту проблему можно решить используя музыку в разнообразной деятельности детей дошкольного возраста, ведь музыкальный фон, музыкальные игры и упражнения стимулируют работу обоих полушарий головного мозга одновременно.

Музыка играет большое значение в жизнедеятельности детей (см. табл. 1).

Следует отметить, что музыкальный материал должен логично вписываться в процесс обучения. Музыкальные игры и упражнения следует внедрять последовательно, опираясь на приобретенные навыки детей. Музыкальные методы нужно использовать в течение занятия своевременно, учитывая периоды наибольшего внимания у детей и периоды ее спада. Количество сопроводительного музыкального материала на занятии должна быть оптимальной.

Музыка является мощным средством воспитания и развития детей. «Величие искусства, пожалуй, наиболее ярко проявляется в музыке», - писал Гёте. То, что музыка помогает развиваться и развивать в себе человека, личность, не требует особых доказательств, об этом убедительно свидетельствуют труды выдающихся педагогов и музыкантов [1, с. 55].

Таблица 1

Музыка в жизнедеятельности детей

| Значение музыки | Вид развития |
|---|-------------------------------|
| Благодаря музыкальным упражнениям, которые сопровождают усвоения элементарных логико-математических представлений, ребенок может не только увидеть, но и услышать, «почувствовать на ощупь» количество, установить взаимосвязь, как от увеличения исполнителей растёт насыщенность звучания, или наоборот, упражняться в ориентировании в временном ряду - «после», «перед», «между». | Логикоматематическое развитие |
| На занятиях по развитию речи музыкальные упражнения и игры помогают лучше понять разницу между гласными и согласными звуками, твердыми и мягкими согласными, ритмику стиха, облегчить и разнообразить процесс обучения чтению | Речевое развитие |
| Музыкальные фрагменты, сопровождая процесс изобразительной деятельности детей, становятся отправной точкой для фантазии, для пробуждения переживаний и мысли, оживляют визуальные образы. Правильно подобранная музыка поможет сконцентрировать внимание детей, настроить на работу над рисунком. Музыка способна быть регулятором двигательной деятельности руки, поэтому ритмичные музыкальные произведения помогают ребенку наносить одинаковые изображения через равные расстояния. Сопровождение музыки с разным ритмом во время занятия, позволяет замедлить движение руки в торопливых детей, и наоборот, ускорить его в медленной | Рисование и письмо |

В мировой педагогике есть несколько известных концепций музыкального воспитания детей, которые могут стать основой для разработки различных программ и методик. То, как легко и непринужденно привлечь детей к знакомству с миром музыки, впервые было описано в педагогической системе Марии Монтессори (см. Табл. 2).

По мнению Марии Монтессори, одной из обязательных составляющих целостного гармоничного развития детей является музыкальное воспитание. Оно соответствует общим принципам ее педагогической системы (свобода выбора, контроль ошибок, разновозрастные группы, самостоятельность действий детей, отсутствие мотива соревнования и др.). Для выполнения задач музыкального воспитания педагогика музыкального воспитания Марии Монтессори предлагает специальные развивающие занятия, а также различные музыкальные материалы, которые интегрированы в среду и всегда доступны детям.

Метод музыкального воспитания Марии Монтессори состоит из:

- «уроки тишины»;
- развитие чувства ритма;
- развитие слуха с помощью дидактических сенсорных Монтессори-материалов;

- создание музыки и игра на музыкальных инструментах;
- вокальное развитие;
- изучение нотной грамоты [3, с. 4].

Таблица 2
Концепции музыкального воспитания в педагогической системе

| Особенности музыкального воспитания | Автор |
|--|--------------------|
| Метод музыкального воспитания Марии Монтессори качественно отличается от традиционного, и является самообучением музыке. Задачей музыкального воспитания является, с одной стороны, обеспечением условий для разно-стороннего познания детьми мира звуков, а с другой - реализация природной детской потребности в творчестве. Мария Монтессори считала, что музыкальное воспитание должно быть тщательным и методическим и не должно ограничиваться развитием музыкального слуха и ритма, пассивным слушанием, пением или обучением игры на инструменте. Нужно создавать условия, при которых дети имели бы возможность создавать музыку в процессе музицирования, ведь потребность в творчестве присутствует в самой природе детей, в их стремлении импровизировать. | Мария Монтессори |
| Орфовская концепция музыкального воспитания называется «Элементарное музицирование», где «элементарное» означает первичное (простое, доступное). Под «музицированием» К. Орф понимал глубокую связь музыки, движений и речи, эта связь является естественным. Таким образом: объединение музыки, слова и движений создает сущность занятий по принципам К. Орфа. Задуманное им обучение детей импровизационным музицированием - это лично ориентированный подход к организации учебно-воспитательного процесса, направленное на развитие познавательной активности каждого ребенка. Дети имеют возможность на каждом занятии выразить свое внутреннее Я, не подчиняясь общепринятым «шаблонам», создавать и воплощать художественные образы, постоянно играя. | Карл Орф |
| Свою систему музыкально-ритмического воспитания Эмиль Жак-Далькроз создал, учитывая потребность детей в движении. Он заметил, что двигаясь вместе с музыкой и правильно реагируя на ее ритм, дети, вдохновленные радостью от ощущения физической раскованности и свободы, получают эстетическое удовольствие, активно отдыхают, развивают свои психомоторные способности. Уже с первых занятий по системе музыкально-ритмического воспитания Эмиля Жак-Далькроза дети легко постигают, что такое ритмическая пульсация, темп, акценты, динамика, музыкальные фразировки, поскольку связывают свои слуховые представления с конкретным движением. | Эмиль Жак-Далькроз |
| По методике музыкального образования детей - «Воспитание талантов», музыкальное образование следует начинать с раннего возраста. «Воспитание талантов» - это не только методика преподавания игры на музыкальном инструменте, но и целая философия, которая включает в себя взгляды на воспитание и развитие ребенка. Профессор Судзуки особое внимание обращал на воспитание духовности и высокоморальности у детей. Поэтому в своей педагогической деятельности Синити Судзуки руководствовался кредо: «Сначала - характер, а затем - способности». Он мечтал вырастить хороших граждан своей страны, с высокими моральными качествами. | Синити Судзуки |

Не менее распространенной является концепция музыкального воспитания Карла Орфа, известного немецкого композитора (см. Табл. 2). К. Орф разработал систему детского музыкального воспитания, максимально приближенную к возможностям и интересам обычного ребенка. Ее ключевые позиции актуальны сегодня, это:

- отношение к ребенку как к самостоятельной личности, уважать его и принимать любые его индивидуальные проявления;
- создание на занятии атмосферы игры; соблюдение принципа «Для ребенка, а не над ней» [9, с. 22].

Элементарное музицирование с инструментами К. Орфа как одна из самых интересных форм музыкальной деятельности дошкольников наблюдается в детских учреждениях. Интересы детей таким музицированием, их желание играть и петь настолько сильны, что они не замечают той учебной работы, проводимой с ними в процессе музицирования.

Система музыкального воспитания швейцарского педагога и композитора Эмиля Жак-Далькроза направлена на развитие у детей чувства ритма и моторных способностей (см. Табл. 2.).

По мнению Эмиля Жак-Далькроза, музыкально-ритмическое воспитание позволяет:

- воспитывать в детях творческих, физически и эмоционально сильных личностей;
- развивать у детей внутренне чувственный мир;
- формировать их морально-ценностные переживания;
- побуждать их к активной познавательной деятельности;
- закладывать в детях основу их жизненной силы [2, с. 7].

На занятиях с детьми дошкольного возраста особенно ценно двигательный аспект обучения. С помощью движений дети совершенствуют моторику своего тела, улучшают собственную координацию в пространстве.

Игра на детских инструментах - это важная составляющая музыкального воспитания детей. Этот вид работы позволяет ребенку почувствовать себя субъектом музыкального творчества. Поэтому важно приобщать детей к игре на инструментах как можно раньше. Синити Судзуки был первым, кто предположил, что дети 3-4 лет могут свободно владеть музыкальным инструментом. При правильном подходе каждый ребенок может научиться понимать музыку и исполнять музыкальные произведения [10, с. 24].

Результаты. Анализ научных исследований и опыт выдающихся педагогов свидетельствуют, что любовь к музыке, привитая в детстве, может стать основой дальнейших достижений и успехов ребенка. Включение музыки в учебно-воспитательный процесс открывает широкий путь к интенсивному развитию сенсорных способностей, чувственного восприятия, создает надежную основу для становления и дальнейшего развития всех познаватель-

ных процессов, удачного сочетания в них эмоционального и рационального, может стать частью духовной жизни человека в будущем.

Процесс гармоничного развития детей обязательно должен включать музыкальный элемент, поскольку каждое мгновение детей окружает многообразный мир звуков, а лучший проводник в этот мир для них музыка.

Заключение.

Успешность образовательного пространства зависит от степени реализаций программ, которые улучшают виды детской деятельности, педагогические воздействия, которые гармонизируют развитие детей. Поэтому музыкальное воспитание требует дальнейшего рассмотрения и исследования, поскольку музыка является одним из сильных средств воздействия, и имеет высокий потенциал в развитии психических функций и интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста. Наука движется вперед, поэтому дошкольное образование требует новых подходов к роли музыки в жизни ребенка и разработку методик ее интегрирования в образовательный процесс.

Литература

1. Верстюк А. Музыка - помощник в воспитании детей / А. Верстюк // Одаренный ребенок. - 2009. - 4. - С. 55-66.
2. Завалко К. Музыкально-ритмическое воспитание по системе Эмиля Жак-Далькроза / К Завалко // Музыкальный руководитель. - 2012. - 11. - С. 4-9.
3. Завалко К. Особенности музыкального воспитания в педагогической системе Марии Монтессори / К Завалко // Музыкальный руководитель. - 2012. - 11. - С. 4-9.
4. Нечай С. Музыка для интеллекта / С. Нечай // Дошкольное воспитание. - 2010. - 4. - С. 4-8.
5. Нечай С. Музыка развивает интеллект / С. Нечай // Дошкольное воспитание. - 2007. - 11. - С. 24-27.
6. Олейник А. Г. Воспитание эстетического чувства у детей дошкольного возраста / А. Г. Олейник // Дошкольное учебное заведение. - 2008. - 6. - С. 23-35.
7. Побережная Г. И. Общая теория музыки / Г. И. Побережная, Т. В. Щерица. - М.: Высшая школа, 2004. - 303 с.
8. Побережная Г. И. Музыка в детской душе / Галина Ионовна Побережная. - Киев: Украинское агентство информации и печати "Рада", 2007. - 80 с.
9. Тимошук С. В. Развитие творчества ребенка средствами музыкальной деятельности: по принципам концепции музыкального воспитания К. Орфа / С. В. Тимошук // Одаренный ребенок. - 2013. - 5. - С. 22-34.
10. Трофимченко И. Как учить музыке малышей: по методике «Воспитание талантов» Синити Судзуки. / И. Трофимченко // Дошкольное воспитание. - 2010. - 2. - С. 24-26.

11. Чулкова Н. Вселенная музыкальных звуков / Н. Чулкова // Палитра педагога. - 2008. - 1. - С. 29-31.

12. Шуть М. Развитие креативности детей на музыкальных занятиях / М. Шуть // Музыкальный руководитель. - 2013. - 8. - С. 4-13.

Music education as a factor of harmonious development of preschool children

Voloshina T.A.

Crimean Federal University

In the article the problem of forming a fully developed personality means music. On the basis of regulations determined that the ratio of children to music special attention. The development of the child, becoming him as a person is a big problem for preschool education. One of the ways to achieve this goal is to involve children in the process of musical education, which has a great influence on the development of the child through the integration of the components of education. The influence of music on the work of the cerebral hemispheres, the logical-mathematical and verbal development, its importance for drawing and writing. The analysis of psychological studies of outstanding teachers. Outlined the concept of music education pedagogy in the world - namely, Maria Montessori, Carl Orff, Emile Jacques-Dalcroze and Suzuki Sinito. Science is moving forward, therefore, pre-school education requires new approaches to the role of music in a child's life and the development of methods for integrating it into the educational process. It has been proved that the presence of music in the educational process opens opportunities for the harmonious development of preschool children.

Keywords: music, musical art, music education, fully developed personality and emotional impact child development, musical activities and games, preschool age.

Referenes

1. Verstyuk A. Muzyka - pomoshchnik v vospitanii detey / A. Verstyuk // Odarennyy rebenok. - 2009. - 4. - S. 55-66.
2. Zavalko K. Muzykal'no-ritmicheskoye vospitaniye po sisteme Emilya Zhak-Dal'kroza / K Zavalko // Muzykal'nyy rukovoditel'. - 2012. - 11. - S. 4-9.
3. Zavalko K. Osobennosti muzykal'nogo vospitaniya v pedagogicheskoy sisteme Marii Montessori / K Zavalko // Muzykal'nyy rukovoditel'. - 2012. - 11. - S. 4-9.
4. Nechay S. Muzyka dlya intellekta / S. Nechay // Doshkol'noye vospitaniye. - 2010. - 4. - S. 4-8.
5. Nechay S. Muzyka razvivayet intellekt / S. Nechay // Doshkol'noye vospitaniye. - 2007. - 11. - S. 24-27.
6. Oleynik A. G. Vospitaniye esteticheskogo chuvstva u detey doshkol'nogo vozrasta / A. G. Oleynik // Doshkol'noye uchebnoye zavedeniye. - 2008. - 6. - S. 23-35.
7. Poberezhnaya G. I. Obschaya teoriya muzyki / G. I. Poberezhnaya, T. V. Shcheritsa. - M.: Vysshaya shkola, 2004. - 303 s.
8. Poberezhnaya G. I. Muzyka v detskoj dushe / Galina Ionovna Poberezhnaya. - Kiyev: Ukrainskoye agentstvo informatsii i pechaty "Rada", 2007. - 80 s.
9. Timoshchuk S. V. Razvitiye tvorchestva rebenka sredstvami muzykal'noy deyatel'nosti: po printsipam kontseptsii muzykal'nogo vospitaniya K. Orfa / S. V. Timoshchuk // Odarennyy rebenok. - 2013. - 5. - S. 22-34.
10. Trofimchenko I. Kak uchit muzyke malen'kikh: po metodike «Vospitaniye talantov» posineniya Sudzuki. / I. Trofimchenko // Doshkol'noye vospitaniye. - 2010. - 2. - S. 24-26.
11. Chulkova N. Vselennaya muzykal'nykh zvukov / N. Chulkova // Palitra pedagoga. - 2008. - 1. - S. 29-31.
12. Shut' M. Razvitiye kreativnosti detey na muzykal'nykh zanyatiyakh / M. Shut' // Muzykal'nyy rukovoditel'. - 2013. - 8. - S. 4-13.

Особенности физического воспитания детей младшего школьного возраста средствами гимнастики

Тутушкина Валерия Газизяновна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ГСЭД по курсу «Физическая культура», Трехгорный технологический институт - филиал Национального исследовательского ядерного университета "МИФИ" (ТТИ НИЯУ МИФИ),
valeria.tutushkina@yandex.ru

Статья посвящена вопросам физического воспитания детей младшего школьного возраста средствами гимнастики. Обозначена значимость физического воспитания, физической культуры и гимнастики в жизни человека. Особое внимание развитию физического воспитания детей младшего школьного возраста уделяли такие педагоги как З.И. Кузнецова, Н.И. Новикова, Т.С. Лисицкая, А.П. Матвеев. В статье дана характеристика психолого-педагогическому портрету младшего школьного возраста.

В работе обозначены задачи физического воспитания, решаемые в данном возрасте, к которым относятся: общее укрепление здоровья, улучшение осанки, гармоничное физическое развитие, развитие координационных и кондиционных способностей, воспитание дисциплинированности, доброжелательного отношения к окружающим, смелости в выполнении физических нагрузок, выработка представлений о спорте и применяемых в нем инвентарях. В статье представлен комплекс упражнений для укрепления опорно-двигательного аппарата, осанки.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, гимнастика, младший школьный возраст, опорно-двигательный аппарат, осанка.

Недостаточно закалять душу ребенка;
столь же необходимо закалять его мышцы.

Мишель де Монтень

Много ли зависит от воспитания и развития ребенка? Вопрос скорее риторический, ведь от этих процессов зависит вся жизнь человека. Воспитание будущего полноценного члена общества, гармоничное психическое и физическое развитие являются сложными процессами в становлении личности. Важно с малых лет воспитывать в подрастающем поколении любовь к здоровому образу жизни, физической культуре, спорту и гимнастике, ведь они являются ключом долголетия и успеха.

Как правило, здоровый человек более трудоспособен, жизнерадостен и активен. В связи с этим приоритетным направлением, а также стратегической задачей развитого государства и общества в целом должно стать формирование потребности у семьи и детей в здоровом образе жизни.

Младший школьный возраст является зенитом детства. Специалисты педагогических наук по-разному оценивают и определяют периодизацию младшего школьного возраста. Основным периодом является возраст от 6-7 до 9-10 лет. В этом возрасте завершается анатомо-физиологическое созревание систем, способствующих двигательной активности ребенка. Данный период характеризуется сравнительно равномерным формированием опорно-двигательного аппарата, однако интенсивность роста определенных размерных сегментов его различна. К примеру, длина тела в этом возрасте увеличивается в большей степени, чем его масса.

В этом возрасте происходит смена стиля жизни, появляется приобщение к определенным социальным группам. Ребенок примеряет на себе различные роли и образцы поведения. Открывает для себя первый в его жизни социальный институт – школу. Школа выступает для ребенка основной моделью социального мира. В школе он знакомится с «миром взрослых», приобретает знания, накапливает опыт, у ребенка появляется определенный социальный статус. Меняются восприятие

своего места в системе отношений, интересы, ценности, уклад жизни в целом.

В этот период школьник «впитывает как губка». Очень важно в младшем школьном возрасте прививать любовь к физической культуре, следить за его здоровьем. На этом этапе у детей младшего школьного возраста появляется школьный режим. Высокая двигательная активность дошкольного возраста сменяется на уроки в школе, требующие сидячего образа жизни, что предполагает физическую нагрузку на опорно-двигательный аппарат, осанку, зрение. Объем двигательной активности детей младшего школьного возраста по сравнению с дошкольным периодом сокращается на 50%.

У детей данного возраста требуется равномерно развивать все физические качества. Активная мышечная деятельность способствует стимулированию вегетативных функций, влияющих на обмен веществ организма, а также формирование всех органов и систем человека. Гимнастика выступает универсальным средством физического воспитания, способствующая активной мышечной деятельности. [5]

Методика гимнастических упражнений весьма разнообразна. К ним относятся всевозможные вольные, общеразвивающие, нетрудные акробатические упражнения, упражнения связанные с гимнастическими снарядами, а также активно-подвижные игры и танцы. [3] Данные упражнения способствуют развитию основных двигательных качеств, способствуют формированию жизненно-важных двигательных навыков, совершенствуют координацию движений, являются залогом правильной осанки. Гимнастика выступает основой государственных программ по физическому воспитанию дошкольников и школьников.

По мнению ряда специалистов педагогической мысли, а именно Е.В. Бирюк и Т.С. Лисицкой, к особенностям положительных качеств гимнастики относятся следующие составляющие:

- произвольное перемещение детей по площадке, содержащее в себе элементы танцев, балет, мимику, пластику, элементы без и с предметами, а также элементы упрощенной акробатики;

- гимнастика – есть искусство владения собственным телом в естественных условиях;

- гимнастика способствует развитию двигательной памяти и вниманию;

- физическое воспитание средствами гимнастики школьника эффективно влияет на его эстетическое воспитание;

- музыкальное сопровождение может являться дополнением к гимнастическим упражнениям. Музыкальный такт способствует творческому началу, гимнастические движения приобретают эмоциональную окраску, возникает танец. У детей может появиться понимание музыки, двигательная активность способствует осмыслить форму и содержание музыкальной композиции. Характер движений подстраивается под музыку. [3]

Для детей младшего школьного возраста рекомендованы следующие упражнения гимнастики: бег, медленная и быстрая ходьба, лазанье по раз-

личным препятствиям (наклонно поставленная скамейка, гимнастическая стенка, лестница), перелезание через препятствие высотой до 1 метра, работа с мячом (бросание, ловля, переноска), метание в цель, упражнения связанные с удержанием равновесия, прыжки в длину, прыжки в высоту до 80 сантиметров, акробатические упражнения такие как: кувырки, перекаты, упражнение мостик, стойки на лопатках и прочее. Все виды упражнений необходимо делать под присмотром и с особой осторожностью учитывая физиологические особенности детей. [1]

При обучении детям нужно объяснять, рассказывать, показывать на личном примере, соблюдать меры безопасности. Стараться объяснять доступно для понимания, лаконично и просто. Объяснять нужно конкретное действие, упражнение, по возможности акцентировать для каких целей проводятся занятия. [4]

Дети младшего школьного возраста склонны к копированию и подражанию. Обучая детей, будет целесообразно использовать методы показа и имитации. Необходимо дать конкретные указания к упражнениям, мотивировать и целеустремлять школьников: в беге уложиться во время, в прыжках прыгать как можно выше и дальше, попадать в цель, хвалить за хорошо исполненное акробатическое движение. Дети должны понимать упражнения, им должно нравиться. Однако, нужно помнить, что в этом возрасте школьники быстро устают, но кратковременный отдых снова позволяет им осуществлять двигательные действия. Следовательно, гимнастические упражнения должны быть не слишком длительными и чередоваться с паузами для передышки.

Для становления подвижных навыков упражнения нужно повторять по 6-8 раз за каждое занятие и стараться заниматься в постоянных условиях (учитывается темп и исходные условия упражнения).

Как и дошкольники, дети младшего школьного возраста склонны к играм. Фантазирование и игра позволяют им легче осваивать двигательные действия упражнений. В связи с этим рекомендуется упражнения проводить в играх или приближать к форме игры.

К основным задачам физического воспитания детей младшего школьного возраста средствами гимнастики относятся:

- укрепление иммунной системы и здоровья в целом;

- развитие потребности в поддержании высокого уровня умственной и физической работоспособности;

- самоорганизация здорового образа жизни;
- повышение общего уровня физической подготовленности;

- совершенствование психомоторных функций;
- создание условий необходимых в реализации творческих способностей школьника.

Нарушение осанки детей школьного возраста является наиболее распространенным заболеванием опорно-двигательного аппарата. Прежде всего,

осанка зависит от слаженной работы мышц, костной системы, нервно-мышечного и связочно-суставного аппаратов, правильности их развития, физиологических изгибов позвоночника. Плохое физическое развитие школьника приводит к нарушению осанки. В свою очередь неправильная осанка затрудняет работу внутренних органов, что может привести к дальнейшему ухудшению физического состояния.

Для профилактики нарушений осанки применяются в первую очередь упражнения по формированию правильной осанки, а также симметричные и ассиметричные упражнения с разгрузкой позвоночника. Разрабатывая комплекс физических упражнений, учитывают виды нарушений осанки.

Эффективность применения специальных упражнений во многом зависит от исходных принимаемых положений. Наиболее эффективными для развития мышц корсета и устранения дефектов осанки являются такие упражнения, при которых нагрузка на позвоночник по оси и влияние угла наклона таза на тонус мышц незначительны. К таким относятся упражнения, выполняемые с положений лежа на спине, на животе, стоя на коленях и четвереньках, у стены, с предметами, упражнения на удержание равновесия, различные упражнения, укрепляющие мышцы плечевого пояса. [2]

К упражнениям по профилактике укрепления осанки относятся:

1. В положении стоя на голове ребенок держит предмет, книгу, либо мешочек с крупой весом от 200 до 300 граммов. Нужно попытаться пройти по комнате вокруг стола, дивана не уронив предмет с головы. В этом же положении сесть на стул, встать на колени, пройти по лестнице.

2. Исходным положением ребенка будет лежа на животе, руки разведены в стороны. На счет раз ребенок как можно больше прогибается, поднимает туловище, ноги, руки, тянет голову вверх; на счет два ребенок держит принятое положение в течение нескольких секунд; на счет три принимает исходное положение.

3. Упражнение с гимнастической скамьей. Ребенку необходимо встать поперек гимнастической скамьи, ноги вместе, руки врозь и начинать переносить тяжесть тела вперед и назад. Нужно попробовать повторить упражнение с предметом на голове.

4. Упражнения позволяющие укреплять мышцы плечевого пояса. В положении стоя, ноги по ширине плеч положить ладони на лопатки, локти окажутся вверху, постараться развести руки в стороны так, чтобы лопатки касались друг друга. Кисти рук сцепить за спиной – правая сверху над лопаткой, левая рука внизу под лопаткой, поменять несколько раз положение рук. Можно выполнять данные упражнения, переключаясь из руки в руку какие-либо предметы.

5. Упражнения по укреплению брюшного пресса также полезны для профилактики осанки. Упражнение «велосипед» можно выполнять как в лежачем, так и в сидячем положениях. Упражнение «ножницы» делается лежа с поднятием попеременно ног.

6. Упражнения с подтягиваниями и упражнения поднятия ног до угла 90 градусов на турнике, перекладине.

В упражнения можно вносить корректировки и добавлять свое разнообразие элементов для формирования правильной осанки. Не следует стремиться делать все упражнения разом. Перетренировка и перенапряжение могут принести вред. Упражнения можно проводить в комплексе с утренней гимнастикой. Также это может быть физкультминутка, выполняя в течение дня по одному упражнению из каждой группы. [2]

Таким образом, физическое воспитание направлено на общее гармоническое развитие всего организма, становление мускулатуры, укрепление внутренних органов и биологических систем, улучшение способностей по координации движений, быстроте, силе, выносливости, гибкости, исправление недостатков телосложения и осанки школьников. Известный французский поэт Альфред де Мюссе сказал: «Физические упражнения могут заменить множество лекарств, но ни одно лекарство в мире не может заменить физические упражнения».

Литература

1. Золотова М.Ю., Маскаева Т.Ю. Веселая гимнастика для младших школьников / Физическая культура в школе. – 2012. – № 1.

2. Куркова Л.Б. Профилактика осанки у детей / Адаптивная физическая культура. – 2002. – № 2.

3. Лисицкая Т.С. Гимнастика. Принципы и методика произвольных упражнений / Т.С. Лисицкая. Гос. центр. институт физической культуры. – М.: ГЦОЛИФК, 1977. – 279 с.

4. Петров, П.К. Методика преподавания гимнастики в школе: учебник для студентов высш. учеб. заведений / П.К. Петров. – М.: ВЛАДОС, 2000.

5. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для вузов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2008 – 479 с.

Features of physical education of children of younger school age by means of gymnastics Tutushkina V.G.

National research nuclear University "MEPhI"

The article is devoted to the issues of physical education of children of primary school age by means of gymnastics. The significance of physical education, physical culture and gymnastics in a person's life is indicated. Special attention was paid to the development of physical education of children of primary school age by such teachers as Z.I. Kuznetsova, N.I. Novikova, T.S. Lisitskaya, A.P. Matveyev. The article describes the psychological and pedagogical portrait of primary school age.

The work identifies the tasks of physical education that are solved at this age, which include: general health promotion, improvement of posture, harmonious physical development, development of coordination and conditioning abilities, education of discipline, friendly attitude to others, courage in performing physical exercises, developing ideas about sports and inventories used in them. The article presents a set of exercises to strengthen the musculoskeletal system, posture.

Keywords: physical education, health, gymnastics, primary school age, musculoskeletal system, posture.

References

1. Zolotova M.Yu., Maskaeva T.Yu. Fun gymnastics for younger students / Physical education in school. - 2012. - № 1.

2. Kurkova L.B. Prevention of posture in children / Adaptive physical education. - 2002. - № 2.
3. Lisitskaya TS Gymnastics. Principles and methods of arbitrary exercises / TS. Lisitskaya. State Centre. Institute of Physical Culture. - M. : GTSOLIFK, 1977. - 279 p.
4. Petrov, P.K. Methods of teaching gymnastics at school: a textbook for students of higher. studies. institutions / P.K. Petrov. - M. : VLADOS, 2000. - 448 p.
5. Kholodov Zh.K. Theory and methods of physical education and sport: a manual for universities / Zh.K. Kholodov, V.S. Kuznetsov. - M. : Academy, 2008 - 479 p.

Профессиональная подготовка педагога к экстренной допсихологической помощи школьнику при острой реакции на стресс

Глазкова Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», t.glazkova@iro38.ru

Глазков Александр Владимирович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Glazcov_2001@mail.ru

Статья посвящена актуализации и решению проблемы эффективной подготовки педагогов школ в условиях учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО) к оказанию экстренной допсихологической помощи обучающимся в ситуации острой реакции на стресс. Общее обоснование актуальности проблемы строится на констатации тенденций повышения стрессогенности жизнедеятельности в обществе в целом и в школе в частности с учетом низкой готовности детей к преодолению стрессов. В статье подчеркивается, что посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) часто возникает в результате осложнений при преодолении обучающимся острой реакции на стресс, превышающий его адаптационные возможности. В этой ситуации наиболее эффективное средство профилактики ПТСР экстренная допсихологическая помощь со стороны педагога. Однако, как показало диагностическое обследование лишь небольшая часть педагогов (22%) готова к выполнению этой функции, что требует их специальной профессиональной подготовки. На основе проведения и сравнительного анализа результативности комбинированных вариантов обучающих модулей по данному направлению были обоснованы условия эффективной подготовки педагогов к работе с детьми при острых реакциях на стресс, включающие: организационные условия (наполняемость групп 12 – 15 участников, продолжительность модуля не более 12 часов, реализация субъект-субъектного типа отношений в группе, обучение методом погружения); содержательные (практическая направленность и алгоритмическое структурирование учебного материала); методические (использование теории поэтапного формирования умственных действий и элементов тренинга формирования педагогической эмпатии).

Ключевые слова: школьный стресс, острая реакция обучающихся на стресс, помощь педагога обучающимся с острой реакцией на стресс, профессиональная подготовка педагога, учебный модуль, организационные, содержательные и методические условия эффективности подготовки педагога.

Тенденция роста количества, разнообразия и степени тяжести стрессогенных факторов в современном обществе аргументируется в трудах многих специалистов разных профилей и не нуждается, на наш взгляд, в дополнительном обосновании [4], [7]. Также очевидно, что наиболее уязвимой социальной структурой, в которой стрессоры принимают максимально деструктивные формы, является школа.

В качестве основной объективной, внешней по отношению к ребенку, причины этого можно выделить положение школы как тренажерной модели всего многообразия социокультурных процессов, необходимой для полноценной социализации детей. Как своего рода «учебная модель общества» школа в своих границах проецирует и концентрирует стрессоры всех других социальных институтов и сообществ [4], [7].

Основная субъективная причина, внутренняя для ребенка, заключается в возрастных особенностях совладения со стрессом – школьник, с одной стороны, еще не готов к полноценному преодолению стресса, с другой стороны, деструктивные последствия «непреодоленного стресса» (дистресса по терминологии Г. Селье [5]) для ребенка всегда имеют более травмирующий характер, чем для взрослого [1].

В связи с этим одной из важнейших задач школьного образования является защита обучающихся от стрессовых ситуаций, превышающих ресурсы и возможности ребенка, его адаптационный потенциал и, как следствие, вызывающих острую реакцию на стресс. Согласно международной классификации болезней (МКБ-10) [2], острая реакция на стресс - это переходящее расстройство, развивающееся у людей без психических отклонений в ответ на физиологический или психологический стресс, проявляющееся в сужении области сознания и внимания, дезориентированности, вегетативных нарушениях, в резком возбуждении (плачь, истерика, психомоторное возбуждение, агрессия) или торможении (апатия, ступор) в зависимости от типа реакции.

Возникновение острой реакции на стресс уже сигнализирует о том, что ребенок не способен органично симультанно справиться с возникшей трудной жизненной ситуацией и нуждается в по-

мощи со стороны взрослых. При этом возможны следующие варианты развития ситуации: либо ребенок концентрируется и все-таки справляется с ситуацией, что не является типичным вариантом; либо ребенок получает экстренную эффективную помощь от взрослого в преодолении ситуации, принимает и перерабатывает новый опыт, формирует новые специфические реакции; либо ребенок не справляется самостоятельно, не получает своевременно квалифицированной помощи от взрослых, не может переработать травмирующую ситуацию, она возвращается вновь и вновь, разрушает психическое и соматическое здоровье.

Таким образом, отсутствие эффективной помощи обучающемуся, переживающему острую реакцию на стресс, приводит к посттравматическому стрессовому расстройству, имеющему уже более тяжелую симптоматику, затяжной, а возможно, хронический характер [2]. Соответственно, помощь обучающемуся при возникновении острой реакции на стресс предполагает незамедлительный, экстренный характер и четкость, безошибочность тактики оказываемой помощи. Так как в случае школьного стресса рядом с обучающимся почти всегда оказывается педагог, а не психолог или медицинский работник, то именно от него, прежде всего, зависит, получит ли обучающийся необходимую своевременную эффективную допсихологическую помощь или травматический невроз. Это актуализирует проблему специальной дополнительной профессиональной подготовки педагога к эффективной экстренной допсихологической помощи школьнику при острой реакции на стресс.

В современной науке и практике эта задача чаще всего решается в контексте общей широкой задачи сохранения здоровья обучающихся, что, с одной стороны, предполагает комплексный характер решения, но с другой стороны, размывает границы проблемы школьного стресса и не является эффективным при решении частных задач, в том числе помощи ребенку при острых реакциях на стресс [1]. Также в науке широко представлены исследования, ориентированные на узких специалистов и вопросы, требующие специализированной физиологической, психологической, медицинской подготовки, и в связи с этим не востребованные педагогами в рамках допсихологической и домедицинской экстренной помощи детям. В качестве еще одного активно разрабатываемого научного направления изучения школьных стрессов можно выделить работы, акцентирующие конкретные трудные жизненные ситуации, чаще всего экзамениационный стресс, не учитывая всего многообразия школьных стрессов [3].

В связи с этим вопросы, связанные с подготовкой педагога к взаимодействию с обучающимся, переживающим острую реакцию на стресс, недостаточно раскрыты в современной педагогике и педагогической психологии, что обусловило проведение исследования на базе кафедры педагогики и психологии ГАО ДПО «Институт развития образования Иркутской области» и Общественной межведомственной лаборатории Социально-

психологической безопасности личности и организации на базе факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Целью исследования было выявление условий эффективности подготовки педагогов на базе учреждения ДПО к оказанию экстренной допсихологической помощи обучающимся при острых стрессовых реакциях, разработка и апробация соответствующих программ повышения квалификации педагогов. Исследование проводилось в течение 2016 – 2018 гг. и включало следующие этапы: анализ связи травматических переживаний обучающихся и школьного стресса на выборке детей группы риска; анализ актуальной готовности педагога к оказанию экстренной допсихологической помощи обучающимся на выборке учителей школ г. Иркутска; выявление и обоснование условий эффективной профессиональной подготовки педагогов к оказанию экстренной психологической помощи детям, переживающим острую реакцию на стресс, на выборке 12 учебных групп педагогов по программе повышения квалификации на базе ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области».

На первом этапе исследования решалась задача констатации связи психологических травм обучающихся со школьным стрессом. Для решения этой задачи привлекались педагоги и психологи школ Иркутской области и студенты-волонтеры отряда «Звезда надежды и спасения» при факультете психологии Иркутского университета. Всего было обследовано 311 обучающихся в возрасте от 10 до 15 лет, отнесенных экспертами из числа педагогов и психологов к группе риска. Исследование проводилось с использованием методик: «Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей» и «Полуструктурированное интервью для оценки травматических переживаний детей» (Н.В. Тарабрина [9]). Эти методики позволяют, с одной стороны, оценить выраженность симптоматики посттравматического стрессового расстройства (Общий индекс посттравматической реакции) и с высокой вероятностью отнести обучающегося к группе детей, переживших психологическую травму; с другой стороны, зафиксировать характер травмы и классифицировать травмирующее событие как школьный или внешний по отношению к школе стресс.

Результаты исследования позволили установить следующее.

Среди обследуемых обучающихся не было выявлено детей, относимых к критериям А (наличие переживаемого события исключительно угрожающего характера), Г (психогенная амнезия, устойчивое повышение чувствительности или возбудимости) и Д (сохранение тяжелой симптоматики более 6 месяцев) по классификации МКБ-10 [2] на критически высоком уровне. Однако, по критерию Б (стойкие навязчивые яркие воспоминания, «оживление» стрессора, повторные переживания при взаимодействии с ситуацией, ассоциирующейся со стрессором) к критическому уровню (требующему помощи специалиста) отнесено 38% обучающихся от исследуемой группы риска. При этом 17% из

них связаны со школьным стрессом, а 19% с семейным стрессом. Только 2% обучающихся пережили острую реакцию на стресс вне школы и семьи. По критерию В (стремление к избежанию любых упоминаний или событий, связанных со стрессором) было выявлено 46% обучающихся от группы риска, в том числе 21% из них связан со школьным стрессом и 20% с семейным стрессом, оставшиеся 5% - вне семьи и школы. При этом с учетом обучающихся, демонстрирующих одновременно наличие двух критериев (Б и В), было выявлено 34% обучающихся от общей группы риска с критическим уровнем проявления критериев Б, В в связи со школьным стрессом. В целом около 12% обучающихся от исходной группы риска имеют критически высокий уровень стресса Б и В, связанного со стрессорами, локализуемыми вне семьи и школы. Оставшиеся обучающиеся (19% от группы риска) не подтвердили принадлежность к группе риска (наличие критического уровня последствий стресса).

Таким образом, как показало исследование, около трети детей, имеющих выраженные симптомы ПТСР (Б и В), пережили стрессовую ситуацию в условиях школы. При этом во время беседы с детьми, пережившими стресс в школе, было установлено, что 16% от этих детей не получили не только помощи, но даже особого внимания со стороны педагогов, даже при их присутствии во время стрессовой ситуации. Примерно 62% обучающихся констатировали включение педагога в ситуацию, но не достаточно эффективное (только механическое прекращение травмирующей ситуации, акцентирование внимания не на «жертве» ситуации, а на ее субъекте; перенос ответственности и вины за ситуацию на самого пострадавшего и др.). Только в 22% ситуаций педагог действовал достаточно квалифицированно и активно.

На следующем этапе проводилась оценка эффективной готовности педагогов к помощи обучаемому при острой реакции на стресс. Исследование включало следующие процедуры.

Во-первых, по результатам просмотра видеоматериалов, демонстрирующих различные виды острых стрессовых реакций детей (плач, истерика, агрессия, дрожь, сенсомоторные реакции, апатия) и поведения присутствующих при этом взрослых (родителей, учителей и др.) педагогам предлагалось обоснованно оценить «правильность» поведения взрослых в аспекте помощи детям при острой стрессовой реакции на стресс. Стандартизированное сравнение ответов педагогов и рекомендаций специалистов [6], [11], [12] позволяло оценить компетентность педагогов по этому вопросу.

Во-вторых, педагогам предлагался тест с вопросами закрытого типа, предполагающими знания в области идентификации острой стрессовой реакции, выбора стратегий поведения по отношению к ребенку с острой реакцией на стресс, понимание последствий не оказания (оказания не квалифицированной) помощи ребенку в этой ситуации.

Проведенный анализ результатов показал, что 88% педагогов при анализе ситуаций и выполнении теста совершали хотя бы одну принципиально значимую ошибку - ошибку, способную оказать отрицательное влияние на выход обучающегося из состояния острой стрессовой реакции; например, педагоги одобряли действия взрослых в видеоматериалах, направленные на досрочное принудительное прекращение плача или нервной дрожи у ребенка, что является стратегической ошибкой, учитывая, что плачь реакция адаптивная.

Примерно 16% педагогов продемонстрировали позицию дистанцирования от ребенка в состоянии острой реакции на стресс, не учитывая, что отсутствие помощи в этой ситуации в большинстве случаев приводит к травматическим последствиям.

Таким образом, результаты предыдущих этапов исследования подтвердили актуальность и практическую значимость проблемы профессиональной подготовки педагогов к экстренной психологической помощи детям. На следующем этапе были подготовлены и реализованы для 12 групп педагогов (всего 164 педагога) в рамках курсов повышения квалификации на базе Института развития образования Иркутской области учебные модули, направленные на подготовку педагогов к оказанию экстренной психологической помощи обучающимся в ситуации острой реакции на стресс. Для выявления наиболее эффективных дидактических блоков все модули отличались различным комбинированием вариантов наполняемости группы, типа отношений в группе, содержания обучения, времени обучения, форм, методов и средств обучения. Оценка результативности позволила выделить наиболее эффективные модули, а их поблочный сравнительный анализ – выявить наиболее эффективные дидактические блоки.

В результате было установлено следующее.

Для получения высоких результатов в профессиональной педагогической подготовке к экстренной психологической помощи детям с острой реакцией на стресс необходимо оптимальное наполнение учебных групп от 12 до 15 педагогов. При меньшей наполняемости учебной группы снижается продуктивная активность слушателей курсов повышения квалификации (обмен опытом, генерирование новых идей и предложений, вопросы по существу темы и др.); одновременно, повышается общая пассивность и деструктивная активность группы – протестные реакции, вопросы и обсуждения не по существу темы, уводящие в сторону от главной образовательной задачи и др. При наполняемости группы то 16 и более человек снижается учебная мотивация в группе, часто наблюдается отвлечение педагогов на дела, не связанные с темой, снижается эффективность практических заданий по модулю.

Кроме того, эффективность подготовки педагогов к экстренной психологической помощи детям была выше в группах при реализации субъект-субъектного типа отношений, предполагавшее равенство позиций участников образовательного процесса, свободный диалог, усиление личност-

ной представленности в учебной деятельности каждого участника (интересов, актуальных проблем, личного опыта, переживаний и др.).

Относительно содержания было установлено следующее. Эффективность решения данной педагогической задачи предполагает строгий рафинированный отбор материала практического характера и его структурирование в форме алгоритма действий. Усиление теоретического блока или представление материалов вне логики алгоритмизации, с одной стороны, не повышает значимо психологическую компетентность педагога, не актуализируется в его дальнейшей работе и забывается; с другой стороны, требует больше времени (не менее 36 часов) и усилий как обучающего, так и обучающихся для достижения результата. Практикоориентированное и алгоритмизированное содержание позволяет за 12 учебных часов полностью освоить предлагаемые техники помощи обучающимся. В представленных учебных модулях разработчики ориентировались на краткие инструкции, предлагаемые Федеральным казенным учреждением «Центр экстренной психологической помощи МЧС России» [11].

В аспекте технологий обучения было установлено следующее. При подготовке педагога к оказанию экстренной допсихологической помощи эффективнее всего ориентация на формирование навыков помогающего поведения, так как только навык позволяет действовать точно, решительно, быстро в ситуации острой реакции ребенка на стресс, аффективно влияющей при этом и на самого педагога. Соответственно, максимально эффективные результаты были получены в группах, где использовалась технология поэтапного формирования умственных действий по типу полного состава ориентировки [8]. При этом в качестве ориентировочной основы действий использовались текстовые алгоритмы распознавания типа острой стрессовой реакции и оказания соответствующей помощи ребенку. Кроме того, для решения задачи активизации и мотивации педагогов на оказание помощи детям в ситуации острой реакции на стресс использовались во время занятий тренинговые упражнения или полная программа тренинга на развитие эмпатии [10].

Результативность представляемой системы профессиональной подготовки педагогов к экстренной допсихологической помощи детям с острой реакцией на стресс определялась после обучения не только с использованием тех же методов анализа видеосюжетов и тестов, представленных выше, но и отслеживанием динамики детского психологического неблагополучия в школах с педагогами, подготовленными по этим модулям, и в школах, где педагоги не получили такой подготовки.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- проблема психологических травматических последствий школьных стрессов является актуальной и значимой для здоровья детей;
- травматические последствия стресса на выборке школьников преимущественно выражены в стойких навязчивых ярких воспоминаниях, «ожив-

лении» стрессора, повторных переживаниях при взаимодействии с ситуацией, ассоциирующейся со стрессором, в избегании любых упоминаний или событий, связанных со стрессором;

- примерно треть обучающихся от общего количества детей с выраженной симптоматикой ПТСР связаны со школьным стрессом, помнят в целом ситуацию стресса, собственную острую реакцию на стресс (плач, дрожь, истерику), свои ощущения в этот момент и реакцию педагогов, присутствовавших при этом;

- не более 22% педагогов знают в полном объеме правила оказания экстренной помощи детям с острой стрессовой реакцией на необходимом уровне и готовы оказать помощь;

- большая часть педагогов (62%) готова включиться в ситуацию экстренной допсихологической помощи ребенку в стрессовой ситуации, но не владеют необходимыми компетенциями в полном объеме;

- около 16% не считают необходимым вмешиваться в ситуацию острых реакций детей на стресс полагая, что «самому ему легче успокоиться», либо в воспитательных целях «он должен сам справиться», встречаются ответы, демонстрирующие безразличие («я не нянька», «у нас есть психолог – это его работа», «мне за это не платят» и др.) или страх.

- профессиональная подготовка педагога к оказанию экстренной допсихологической помощи детям, остро реагирующим на стресс, может быть осуществлена с помощью специализированных модулей на базе учреждений дополнительного профессионального образования;

- для успешной реализации учебного модуля рекомендуется выполнение ряда организационных, содержательных и методических условий;

- организационные условия предполагают наполняемость групп повышения квалификации в пределах 12 – 15 участников, продолжительность модуля не более 12 академических часов, реализацию субъект-субъектного типа отношений в группе, организацию обучения с отрывом от основных обязанностей и даже методом погружения;

- отбор содержания должен ориентироваться на практическую направленность и алгоритмическую логику структурирования материала с минимально представленным, необходимым теоретическим блоком;

- методически профессиональная подготовка будет эффективной при использовании теории поэтапного формирования умственных действий с полным составом ориентировки и элементов тренинга формирования педагогической эмпатии.

Работа в данном направлении продолжается по следующим направлениям: дальнейшее совершенствование процесса подготовки педагогов к помощи детям в ситуации стресса, работа в этом направлении с семьей и общественными организациями.

Литература

1. Левицкая Л. В., Чернова А. А. Психологические особенности подросткового возраста и их

влияние на переживания стресса / Л.В. Левицкая, А.А. Чернова // Молодой ученый. - 2016. - №9. - С. 1036 - 1039. - URL <https://moluch.ru/archive/113/29104/> (дата обращения: 01.10.2018)

2. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mkb-10.com/>. – (Дата обращения: 01.10.2018).

3. Пряничникова Ю. Х. Экзаменационный стресс и его профилактика [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 184-186. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7383/> (дата обращения: 01.10.2018).

4. Салехов С.А., Алиева Э.М., Яблочкина С.О. Психологический стресс у учащихся в образовательном пространстве школы / С.А. Салехов и др. // Успехи современной науки и образования. – 2017, № 8. - С. 160-165.

5. Селье Г. Стресс без стресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 128 с.

6. Семенова И.А. Психология экстремальных ситуаций / И.А. Семенова. – Ульяновск: УВАУГА(И), 2012. – 138 с.

7. Слободчиков В. И. Подходы и проблемы перехода к открытому образовательному пространству / В.И. Слободчиков // Переход к Открытому образовательному пространству – стратегии инновационного управления. – Томск, 2003. – С. 3-9.

8. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 288 с.

9. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб., 2001. – 271 с.

10. Тренинг на развитие эмпатии [Электронный ресурс]. // Студенческая библиотека онлайн. – Режим доступа: https://studbooks.net/1489912/menedzhment/trening_razvitie_empatii. – (Дата обращения: 01.10.2018).

11. Федеральное казенное учреждение «Центр экстренной психологической помощи МЧС России» Экстренная допсихологическая помощь при острых стрессовых реакциях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/1286795/> . – (Дата обращения: 01.10.2018).

12. Щербатых Ю.В. Психология стресса / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

Professional training of the teacher to provide emergency pre-psychological assistance to school students in a situation of acute stress response

Glazkova T.V., Glazkov A.V.

Institute of Education Development of the Irkutsk Region, Irkutsk State University

The article is devoted to the actualization and solution of the problem of effective training of schoolteachers at institutions of additional professional education to provide emergency pre-psychological assistance to students in a situation of acute stress response. The general rationale for the relevance of the problem is based on the statement of trends in increasing the

stress of life in society in general and in school in particular, taking into account the low readiness of children to overcome stress. The article emphasizes that post-traumatic stress disorder (PTSD) often occurs as a result of complications when school students overcome acute reaction to stress, exceeding their adaptive capacity. In this situation, the most effective means of preventing PTSD is emergency pre-psychological assistance providing by the teacher. However, as the diagnostic examination has shown, only a small part of teachers (22%) is ready to perform this function, which requires their special training. On the basis of comparative analysis of the effectiveness of the combined variants of training modules in this area the authors justify the conditions for effective training of teachers to work with children in a situation of acute stress response, including organizational conditions (groups consisted from 12-15 participants, duration of the module is not more than 12 hours, implementation of the subject-subject type of relations in the group, training by method of immersion); substantive conditions (practical orientation and algorithmic structuring of educational material); methodical conditions (using the theory of gradual formation of mental actions and elements of training of pedagogical empathy formation).

Keywords: School stress, students' acute stress response, teacher assistance to students in a situation of acute stress response, teacher training, training module, organizational, substantive and methodological conditions of the effectiveness of teacher training.

References

1. Levitskaya L.V., Chernova A.A. Psychological features of adolescence and their influence on stress experiences / L.V. Levitskaya, A.A. Chernova // Young scientist. - 2016. - №9. - p. 1036 - 1039. - URL <https://moluch.ru/archive/113/29104/> (appeal date: 10/01/2018)
2. International Classification of Diseases of the 10th revision (ICD-10) [Electronic resource]. – Access mode: <http://mkb-10.com/>. - (Date of appeal: 10/01/2018).
3. Pryanichnikova Yu. Kh. Examination stress and its prevention [Text] // Problems and prospects of development of education: materials of the VI Intern. scientific conf. (Perm, April 2015). - Perm: Mercury, 2015. - p. 184-186. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7383/> (access date: 10/01/2018).
4. Salekhov S.A., Aliyev E.M., Yablochkina S.O. Psychological stress among students in the educational space of the school / S.A. Salekhov et al. // Successes of Modern Science and Education. - 2017, № 8. - p. 160-165.
5. Selye G. Stress without stress / G. Selye. - M.: Progress, 1982. - 128 p.
6. Semenova I.A. Psychology of extreme situations / I.A. Semenova. - Ulyanovsk: UVAUGA (I), 2012. - 138 p.
7. Slobodchikov V. I. Approaches and Problems of Transition to an Open Educational Space / V.I. Slobodchikov // Transition to an Open Educational Space - Innovation Management Strategies. - Tomsk, 2003. - p. 3-9.
8. Talyzina N. F. Pedagogical psychology / N. F. Talyzina. - M.: Publishing Center "Academy", 2011. - 288 p.
9. Tarabrina N.V. Workshop on the psychology of post-traumatic stress / N.V. Tarabrina. - SPb., 2001. - 271 p.
10. Training on the development of empathy [Electronic resource]. // Student library online. - Access mode: https://studbooks.net/1489912/menage/trening_razvitie_empatii . - (Date of appeal: 10/01/2018).
11. Federal state institution "Center for Emergency Psychological Aid EMERCOM of Russia" Emergency Dpsychological assistance in acute stress reactions [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.myshared.ru/slide/1286795/>. - (Date of appeal: 10/01/2018).
12. Scherbatykh Yu.V. Psychology of stress / Yu.V. Chipped. - SPb.: Peter, 2006. - 256 p.

Планирование формирования речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития

Ларина Людмила Юрьевна,

ассистент кафедры дефектологии Псковского государственного университета, liuda.larina2017@yandex.ru

В целях формирования речевой компетенции у детей 6–7 лет с задержкой психического развития церебрально-органического генеза разработано планирование коррекционно-развивающей работы. В настоящее время недостаточно изучены вопросы совершенствования речевой компетенции указанной категории детей. Авторы рассматривают у дошкольников с задержкой психического развития речевые навыки и умения. Однако «речевые умения, навыки» и «речевая компетенция» не являются синонимичными понятиями. Существует необходимость разработки планирования коррекционно-развивающей работы по совершенствованию речевой компетенции. Нами выделены направления совершенствования указанной компетенции: формирование лексического, грамматического, фонетико-фонологического и текстового компонентов речевой компетенции. Работа по каждому из направлений запланирована в три этапа. Планирование отличается от традиционного планирования коррекционно-развивающей работы тем, что в него включены по каждому из направлений работы интегрированные занятия и консультации с участием не только воспитателя, но и психолога, музыкального руководителя и родителей. А также предполагается использование в работе по всем направлениям кейс-метода. Предлагается обучать родителей его использованию в домашних условиях. Применение кейс-метода не исключает традиционных методов: игр, объяснения, метода иллюстраций и других методов. Проведённая в указанной последовательности работа с детьми с задержкой психического развития создаёт условия для обогащения опыта использования речевых умений, для формирования лексического, грамматического, фонетико-фонологического и текстового компонентов речевой компетенции. Разработанное нами планирование коррекционно-развивающей работы по формированию речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития может быть использовано дефектологами и воспитателями специальных и общеразвивающих дошкольных учреждений.

Ключевые слова: кейс-метод, интегрированные занятия, дошкольники, задержка психического развития, речевая компетенция, планирование коррекционно-развивающей работы.

Детей с задержкой психического развития (ЗПР) исследовали Т. А. Власова, М. С. Певзнер [2], Ю. Г. Демьянов [3], В. В. Ковалёв [4], К. С. Лебединская [9], В. И. Лубовский [10], И. Ф. Марковская [12], Г. Е. Сухарева [15] и др. Указанной категории дошкольников свойственны отставание в формировании эмоционально-волевой сферы и развитии психических процессов. Наиболее стойкой и разнообразной по проявлениям формой ЗПР является ЗПР церебрально-органического генеза. Для дошкольников с данной формой ЗПР характерно запаздывание в развитии всех компонентов речевой системы и затруднения в общении. Н. Ю. Борякова [1], Е. В. Мальцева [11], Е. С. Слепович [15] и др. отмечали вариативность нарушений речи у детей с ЗПР. В настоящее время недостаточно освещена проблема формирования речевой компетенции дошкольников с ЗПР. В большинстве случаев исследователи изучают формирование речевых умений и навыков дошкольников с ЗПР (С. А. Городилова, В. П. Кузьмина [6], В. В. Морозова, М. В. Евстратова [14], Л. В. Фатихова [19] и др.). Речевая компетенция дошкольника – компетенция, включающая в себя фонетико-фонологический, лексический, грамматический и текстовый компоненты, позволяющая использовать речь в различных ситуациях общения. В результате проведённого ранее исследования было установлено отставание в формировании всех компонентов речевой компетенции у дошкольников с ЗПР [10]. Поэтому мы считаем необходимым формирование речевой компетенции у данной категории детей. Речевая компетенция дошкольника – способность ребёнка пользоваться родным языком в различных ситуациях общения, предполагающая сформированность монологической и диалогической, лексической и грамматической, а также фонетико-фонологической составляющих.

Нами разработано планирование коррекционно-развивающей работы по формированию речевой компетенции у дошкольников 6 – 7 лет с ЗПР церебрально-органического генеза. Основными особенностями разработанного нами планирования является:

- проектирование коррекционно-развивающей работы дефектолога, родителей, воспитателей,
- описание характера взаимодействия с психологом и музыкальным руководителем при формировании речевой компетенции,
- использование на занятиях по всем направлениям кейс-метода.

Планирование коррекционно-развивающей работы по формированию речевой компетенции раз-

работано с учётом методических рекомендаций Р. И. Лалаевой [7], Е. С. Слепович [15], М. Е. Хватцева [18], а также В. В. Морозовой [13] и др.

Формирование фонетико-фонологического компонента речевой компетенции

Формирование фонетико-фонологического компонента речевой компетенции может быть представлено как совокупность следующих друг за другом этапов.

Первый этап.

Работа с детьми.

а) Формирование правильного речевого дыхания.

б) Формирование ритмической организации высказывания.

в) Формирование интонационной выразительности речи.

г) Классическая общая артикуляционная гимнастика, специальная артикуляционная гимнастика для постановки свистящих звуков, губно-зубных звуков и звуков [л'], [л] (по М. Е. Хватцеву [18]).

д) Развитие навыка восприятия и дифференциации звуков речи и осуществления простого фонематического анализа.

е) Совершенствование навыков произношения губно-зубных, свистящих звуков и звуков [л'], [л].

ж) Формирование навыка воспроизведения слов с простой звуко-слоговой структурой.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Открытое занятие по формированию фонетико-фонологического компонента речевой компетенции с использованием кейс-методов для родителей.

б) Обучение родителей формированию фонетико-фонологического компонента речевой компетенции в различных ситуациях общения на родительском собрании и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированные занятия с включением заданий, направленных на формирование фонетико-фонологического компонента речевой компетенции.

в) Задания воспитателям, направленные на формирование фонетико-фонологического компонента речевой компетенции.

Второй этап.

Работа с детьми.

а) Классическая артикуляционная гимнастика, специальная артикуляционная гимнастика для постановки шипящих звуков, аффрикаты [ч], вибрантов (по М. Е. Хватцеву [18]).

б) Постановка шипящих звуков, аффрикаты [ч], вибрантов.

в) Автоматизация свистящих звуков, аффрикаты [ц], губно-зубных звуков и звуков [л'], [л] в словах, фразах и текстах.

г) Формирование навыка воспроизведения слов простой звуко-слоговой структуры с использованием зрительного и слухового восприятия.

д) дальнейшая работа над просодическими компонентами речи.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Обучение родителей формированию фонетико-фонологического компонента речевой компетенции на родительском собрании и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированное занятие.

в) Задания, направленные на формирование фонетико-фонологического компонента речевой компетенции.

Третий этап.

Работа с детьми.

а) Автоматизация свистящих, шипящих звуков, аффрикат [ц], [ч], вибрантов и звуков [л], [л'] в словах, фразах и текстах. Дифференциация смешиваемых звуков между собой.

б) Формирование навыка воспроизведения слов сложной звуко-слоговой структуры в предложениях.

в) Дальнейшая работа над просодическими компонентами речи.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Обучение родителей формированию фонетико-фонологического компонента у детей в различных ситуациях общения на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированное занятие.

в) Задания воспитателям, направленные на формирование фонетико-фонологического компонента речевой компетенции.

Формирование фонетико-фонологического компонента речевой компетенции проводится при соблюдении обязательного условия: на этапе автоматизации и дифференциации звуков накопление разнообразного практического опыта.

Таким образом, проведённая в указанной последовательности работа с детьми с ЗПР создаёт условия для формирования фонематических процессов, правильного звукопроизношения, слоговой структуры слов, просодических компонентов речи, а также успешного использования фонетико-фонологических умений в различных ситуациях, а не только в кабинете дефектолога.

Формирование лексического компонента речевой компетенции

Формирование лексического компонента речевой компетенции может быть представлено как совокупность следующих друг за другом этапов.

Первый этап

Обогащение и уточнение пассивного словаря.

1блок: денотативный аспект лексических значений слов.

- а) Показ действий, предметов, признаков.
- б) Показ изображений действий, предметов, признаков.

в) Выбор картинки, соответствующей произнесённому слову, из числа картинок со значительно отличающимися и сходными изображениями.

- г) Различение слов, обозначающих сходные предметы, признаки, действия.

2 блок: сигнификативный аспект лексических значений слов.

а) Разнообразные виды классификации предметов, признаков, действий и соответствующих изображений.

б) Дифференциация однородных предметов по назначению.

в) Исключение «лишнего» предмета или картинки из представленного ряда.

3 блок: структурный аспект лексических значений слов

а) Сравнение противоположных явлений и обозначение их словами-антонимами.

б) Подбор предметов или картинок к антонимическим парам слов, выполнение противоположных действий по инструкции, содержащей антонимы.

в) Подбор антонимов с использованием парных картинок.

г) Договаривание стихотворений, содержащих антонимы.

д) Замена последнего намеренно изменённого в стихотворении слова синонимом в рифму.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, беседы, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Открытые занятия для родителей.

б) Обучение родителей формированию фонетического компонента в различных ситуациях общения на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированные занятия.

в) Задания, направленные на формирование лексического компонента речевой компетенции.

Второй этап

Обогащение и уточнение пассивного словаря, работа над коннотативным и денотативным аспектами лексических значений слов.

1 блок: денотативный аспект лексических значений слов.

Работа с детьми

а) Показ предметов, признаков и действий с одновременным их называнием.

б) Выбор слова, соответствующего названию картинки, из словесного ряда.

в) Показ изображений предметов, признаков и действий с их называнием.

г) Выбор картинки, соответствующей произнесённому слову, из числа картинок со значительно отличающимися и сходными изображениями.

д) Называние зрительно сходных объектов и сравнение их.

е) Называние предмета и описание его.

ж) Вставка пропущенного слова в предложение с использованием сюжетной картинки.

2 блок: коннотативный аспект лексических значений слов.

а) Соотнесение значений слов с эмоциональными реакциями. Произнесение слов с адекватной мимикой и интонацией.

б) Эмоциональная оценка некоторых слов.

в) Произнесение одного и того же слова с различной интонацией. После этого анализируется изменение значения слова в зависимости от интонации.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, беседы, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Обучение родителей формированию фонетического компонента в различных ситуациях общения на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированные занятия.

в) Задания, направленные на формирование лексического компонента речевой компетенции.

Третий этап

Работа с детьми.

1 блок: сигнификативный аспект лексических значений слов.

а) Разнообразные виды классификации предметов, признаков, действий или соответствующих изображений.

б) Логическое определение предметов или действий.

в) Исключение «лишнего» слова из словесного ряда.

2 блок: структурный аспект лексических значений слов.

а) Подбор действий, признака к предмету и наоборот.

б) Дополнение предложений недостающими словами с использованием сюжетных картинок и без них.

в) Договаривание стихотворений с антонимами.

г) Обозначение противоположных явлений словами-антонимами.

з) Замена последнего изменённого слова в стихотворении синонимом в рифму.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, беседы, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Обучение родителей формированию лексического компонента в различных ситуациях общения на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированное занятие.

в) Задания воспитателям, направленные на формирование лексического компонента речевой компетенции с использованием кейс-метода.

Формирование лексического компонента речевой компетенции проводится при соблюдении обязательных условий: на любом этапе накопление разнообразного практического опыта; включение родителей, воспитателей и музыкальных руководителей в коррекционно-развивающую работу по формированию лексического компонента речевой компетенции.

Таким образом, проведённая в указанной последовательности работа с детьми, имеющими ЗПР, создаёт условия для обогащения и уточнения словаря, работы над коннотативным, денотативным и структурным аспектами лексических значений слов, а также для формирования умения подбирать и применять слова в зависимости от ситуации общения.

Формирование грамматического компонента речевой компетенции

Формирование грамматического компонента речевой компетенции может быть представлено как совокупность следующих друг за другом этапов:

Первый этап.

Работа с детьми.

1) Совершенствование процессов словообразования и словоизменения.

1 блок: словообразование и словоизменение имён существительных

- а) словообразование при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- б) словообразование существительных, обозначающих названия детёнышей животных и птиц;
- в) дифференциация существительных И. п. ед. ч. и мн. ч.;
- г) закрепление беспредложных конструкций существительных ед. ч.;
- д) закрепление предложно-падежных конструкций существительных ед. ч.;
- е) употребление форм существительных мн. ч.

2 блок: словообразование и словоизменение имён прилагательных

- а) словообразование качественных прилагательных;
- б) словообразование относительных прилагательных;
- в) согласование прилагательных с существительных в И. п. ед. и мн. ч.;
- г) согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах ед. ч.: беспредложные конструкции, конструкции с предлогами;
- д) согласование прилагательных с существительными во мн. ч.

3 блок: словообразование и словоизменение глаголов

- а) словообразование возвратных глаголов;
- б) словообразование глаголов совершенного и несовершенного вида;
- в) словообразование глаголов со значением пересечения пространства и предмета;
- г) словообразование глаголов со значением начала и конца действия;
- д) согласование в числе глаголов настоящего времени с именами существительными;

е) дифференциация глаголов настоящего времени по лицам;

ж) согласование глаголов прошедшего времени с именами существительными в роде и числе.

2) Формирование синтаксической структуры предложения

- а) добавление пропущенных слов в предложения;
- б) повторение предложений;
- в) верификация предложений.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, беседы, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

- а) Открытое занятие для родителей.
- б) Обучение родителей формированию грамматического компонента в различных ситуациях общения на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

- а) Интегрированное занятие.
- в) Задания, направленные на формирование грамматического компонента речевой компетенции.

Второй этап.

1) Формирование словообразовательного и словоизменительного процессов при использовании простого речевого материала

Работа с детьми

1 блок: Словообразование и словоизменение имён существительных

- а) словообразование при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- б) словообразование с помощью суффикса – инк-;
- в) словообразование существительных, обозначающих названия детёнышей животных и птиц;
- г) словообразование существительных, обозначающих профессии;
- д) дифференциация существительных И. п. ед. ч. и мн. ч.;
- е) закрепление беспредложных конструкций существительных ед. ч.;
- ж) закрепление предложно-падежных конструкций существительных ед. ч.

з) употребление форм существительных мн. ч.
2 блок: словообразование и словоизменение имён прилагательных

- а) словообразование притяжательных прилагательных;
- б) словообразование качественных прилагательных;
- в) словообразование относительных прилагательных;
- г) согласование прилагательных с существительных в И. п. ед. и мн. ч.;
- д) согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах ед. ч.: беспредложные конструкции, конструкции с предлогами;
- е) согласование прилагательных с существительными во мн. ч.

3 блок: словообразование и словоизменение глаголов

- а) словообразование возвратных глаголов;
- б) словообразование глаголов совершенного и несовершенного вида;
- в) словообразование приставочных глаголов противоположного значения;
- г) словообразование глаголов со значением пересечения пространства и предмета;
- д) словообразование глаголов со значением начала и конца действия;
- е) согласование в числе глаголов настоящего времени с именами существительными;
- ж) дифференциация глаголов настоящего времени по лицам;
- з) согласование глаголов прошедшего времени с именами существительными в роде и числе.

2) Формирование синтаксической структуры предложения

- а) составление предложений из слов в начальной форме;
- б) добавление пропущенных слов в предложение;
- в) повторение предложений;
- г) верификация предложений.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, беседы, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Обучение родителей формированию грамматического компонента в различных ситуациях общения на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированное занятие.

б) Задания, направленные на формирование грамматического компонента речевой компетенции.

Третий этап.

1) Формирование словообразовательного и словоизменительного процессов при использовании сложного речевого материала.

Работа с детьми

1 блок: Словообразование и словоизменение имён существительных

- а) словообразование при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- б) словообразование с помощью суффикса – инк-;
- в) словообразование существительных, обозначающих названия детёнышей животных и птиц;
- г) словообразование существительных, обозначающих профессии;
- е) с помощью суффикса –ниц со значением вместилища;
- ж) дифференциация существительных И. п. ед. ч. и мн. ч.;
- з) закрепление беспредложных конструкций существительных ед. ч.;
- и) закрепление предложно-падежных конструкций существительных ед. ч.
- й) употребление форм существительных мн. ч.

2 блок: словообразование и словоизменение имён прилагательных

- а) словообразование притяжательных прилагательных;
- б) словообразование качественных прилагательных;
- в) словообразование относительных прилагательных;
- г) согласование прилагательных с существительных в И. п. ед. и мн. ч.;
- д) согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах ед. ч.: беспредложные конструкции, конструкции с предлогами;
- е) согласование прилагательных с существительными во мн. ч.

3 блок: словообразование и словоизменение глаголов

- а) словообразование возвратных глаголов;
- б) словообразование глаголов совершенного и несовершенного вида;
- в) словообразование приставочных глаголов противоположного значения;
- г) словообразование глаголов со значением пересечения пространства и предмета;
- д) словообразование глаголов со значением начала и конца действия;
- е) согласование в числе глаголов настоящего времени с именами существительными;
- ж) дифференциация глаголов настоящего времени по лицам;
- з) согласование глаголов прошедшего времени с именами существительными в роде и числе.

2) Формирование синтаксической структуры предложений

- а) составление предложений из слов в начальной форме;
- б) добавление пропущенных слов в предложение;
- в) повторение предложений;
- г) верификаций предложений.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, беседы, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Обучение родителей формированию грамматического компонента в различных ситуациях общения на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированное занятие.

в) Задания, направленные на формирование грамматического компонента речевой компетенции.

Формирование грамматического компонента речевой компетенции проводится при соблюдении следующих условий: на любом этапе накопление разнообразного практического опыта; включение родителей, воспитателей и музыкальных руководителей в коррекционно-развивающую работу по формированию грамматического компонента речевой компетенции; использования метода кейсов в коррекционно-развивающей работе по данному направлению.

Таким образом, проведённая в указанной последовательности работа с детьми с ЗПР создаёт

условия для формирования навыков словоизменения, словообразования, синтаксиса на практическом уровне, а также умения использовать грамматические умения и навыки в различных ситуациях общения.

Формирование текстового компонента речевой компетенции

Формирование текстового компонента речевой компетенции может быть представлено как совокупность следующих друг за другом этапов.

Первый этап

Работа с детьми.

1 блок: развитие диалогической речи.

а) формирование умения формулировать простые вопросы;

б) формирование умения строить простые и сложные предложения.

2 блок: развитие монологической речи

а) пересказ;

б) составление рассказа по серии картин;

в) составление рассказов-описаний.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, беседы, рассказа, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Открытое занятие для родителей.

б) Обучение родителей формированию текстового компонента в различных ситуациях общения на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированное занятие.

в) Задания, направленные на формирование текстового компонента речевой компетенции.

Второй этап

Работа с детьми.

1 блок: развитие диалогической связной речи.

а) с усложнением формулировки вопросов;

б) с более полным развёртыванием языкового оформления ответов.

2 блок: развитие монологической связной речи

а) пересказ;

б) составление рассказа по серии картин;

в) составление рассказов-описаний.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, беседы, рассказа, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Обучение родителей формированию текстового компонента речевой компетенции на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированное занятие.

в) Задания воспитателям, направленные на формирование текстового компонента речевой компетенции.

Третий этап

Работа с детьми.

1 блок: развитие диалогической связной речи.

а) с усложнением формулировки вопросов;

б) с более полным развёртыванием языкового оформления ответов.

2 блок: развитие монологической связной речи

а) пересказ;

б) составление рассказа по серии картин;

в) составление рассказов-описаний;

г) составление рассказов по данному началу.

Работа с детьми проводится с использованием кейс-метода, игровых методов, объяснения, беседы, рассказа, метода иллюстраций и других методов.

Работа с родителями.

а) Обучение родителей формированию текстового компонента речевой компетенции на родительских собраниях и индивидуальных консультациях.

Работа с воспитателями, психологом и музыкальным руководителем.

а) Интегрированное занятие.

б) Задания воспитателям, направленные на формирование текстового компонента речевой компетенции.

Формирование текстового компонента речевой компетенции проводится при соблюдении следующих условий: на любом этапе накопление разнообразного практического опыта; включение родителей, воспитателей и музыкальных руководителей в коррекционно-развивающую работу по формированию текстового компонента речевой компетенции.

Таким образом, проведённая в указанной последовательности работа с детьми с ЗПР создаёт условия для обогащения опыта использования речевых умений, для формирования лексического, грамматического, фонетико-фонологического и текстового компонентов речевой компетенции. Разработанное нами планирование коррекционно-развивающей работы по формированию речевой компетенции дошкольников с ЗПР может быть использовано дефектологами и воспитателями специальных и общеразвивающих дошкольных учреждений.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция

задержки психического развития у детей. – М.: Гном-Пресс, 2002. — 64 с.

2. Власова Т. А. Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.

3. Демьянов Ю. Г. Диагностика психических нарушений. – СПб.: Респекс, 1999. – 224 с.

4. Ковалёв В. В. Психиатрия детского возраста. – М.: Медицина, 1979. – 608 с.

5. Кузичева Е. С. Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с ЗПР: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 237 с.

6. Кузьмина В. П., Городилова С. А. Развитие лексического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития // Концепт. – 2016. – Т. 17. –

C. 923–928. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46360.htm> (дата обращения: 6. 09. 2018).

7. Лалаева Р.И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. - СПб.: Образование, 1992. – 87 с.

8. Ларина Л. Ю. Исследование речевых компетенций у дошкольников с

задержкой психического развития // Педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 127 – 139.

9. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15 – 27

10. Лубовский В. И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с ЗПР // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 10 – 16.

11. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 10 – 17.

12. Марковская И. Ф. Клинико-нейропсихологическая характеристика задержки психического развития // Дефектология. – 1977. – № 6. – С. 3 – 11.

13. Морозова В. В. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 309 с.

14. Морозова В. В. Состояние синтаксической структуры предложений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / В. В. Морозова, М. В. Евстратова // Специальное образование: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – Т. I. – С. 143 – 145.

15. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. - М.: Народная Асвета, 1989. – 64 с.

16. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. II. – М: Медицина, 1959. – 406 с.

17. Фатихова Л. В. Обучение рассказыванию детей с задержкой психического развития // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – С. 42 – 50.

18. Хватцев М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи. – СПб.: КАРО, 2004. – 272 с.

Planning the formation of speech competence of preschoolers with mental retardation

Larina L.Yu.

Pskov State University

In order to form speech competence in children 6 – 7 years with mental retardation of cerebral organic Genesis developed planning of correctional and developmental work. At present, the issues of improving the speech competence of this category of children have not been sufficiently studied. The authors consider speech skills and abilities of preschool children with mental retardation. However, "speech skills" and "speech competence" are not synonymous concepts. There is a need to develop the planning of correctional and developmental work to improve speech competence. We have identified the areas of formation of this competence: the formation of lexical, grammatical, phonetic-phonological and textual components of speech competence. Work on each of the areas should be carried out in three stages. Planning differs from the traditional planning of correctional and developmental work in that it includes in each of the areas of integrated classes and consultations with the participation of not only the teacher, but

also a psychologist, music Director and parents. And also it is supposed to be used in the work on all directions of the case method. It is proposed to teach parents the use of the case method at home. The use of the case-method does not exclude the use of traditional methods: games, explanations, illustration and other methods. The work carried out in this sequence with children with mental retardation creates conditions for enriching the experience of using speech skills, for the formation of lexical, grammatical, phonetic-phonological and textual components of speech competence. We have developed the planning of correctional and developmental work on the formation of speech competence of preschool children with mental retardation can be used by speech pathologists and educators of special and General preschool institutions.

Keywords: case-method, integrated classes, preschoolers, mental retardation, speech competence, planning of correctional and developmental work.

References

1. Boryakova N.Yu. Steps of development. Early diagnosis and correction mental retardation in children. - M.: Gnome-Press, 2002. - 64 p.
2. Vlasova, T. A., Pevzner, M. S. About children with developmental disabilities. - M.: Enlightenment, 1973. - 189 p.
3. Demyanov Yu. G. Diagnosis of mental disorders. - SPb.: Respex, 1999. - 224 p.
4. Kovalev V.V. Psychiatry of childhood. - M.: Medicine, 1979. - 608 p.
5. Kuzicheva Ye. S. Prevention of dysgraphia in children of preschool age with CRA: dis. ... Cand. ped. sciences. - M., 2013. - 237 p.
6. Kuzmina V.P., Gorodilova S.A. The development of the lexical structure of speech in preschoolers with mental retardation // Concept. - 2016. - V. 17. - P. 923–928. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/46360.htm> (appeal date: 6. 09. 2018).
7. Lalayeva R.I. Speech disorders in children with mental retardation. - SPb.: Education, 1992. - 87 p.
8. Larina L. Yu. Study of speech competencies in preschoolers with mental retardation // Pedagogical journal. - 2016. - № 4. - p. 127 - 139.
9. Lebedinskaya K.S. The main issues of the clinic and systematics of mental retardation // Defectology. - 2006. - № 3. - p. 15 - 27
10. Lubovsky, V.I., Higher Nervous Activity and Psychological Features of Children with DSS, Defectology. - 1972. - № 4. - p. 10 - 16.
11. Maltseva E.V. Features of speech disorders in children with mental retardation // Defectology. – 1990. - № 6. - p. 10 - 17.
12. Markov I.F. Clinical and neuropsychological characteristics of mental developmental delay // Defectology. - 1977. - № 6. - p. 3 - 11.
13. Morozova V.V. Differentiated approach in the process of correcting speech disorders in preschool children with mental retardation of cerebral-organic genesis: dis. ... Cand. ped. sciences. - SPb., 2011. - 309 p.
14. Morozova V. V. The state of the syntactic structure of sentences in children with mental retardation of cerebral-organic genesis / V. V. Morozova, M. V. Evstratova // Special Education: Materials XIII Intern. scientific-practical conf. - 2017. - T. I. - pp. 143 - 145.
15. Slepovich Ye. S. Formation of speech in preschool children with mental retardation. - M.: Narodnaya Asveta, 1989. - 64 p.
16. Sukhareva G.E. Clinical lectures on children's psychiatry. T. II. - M: Medicine, 1959. - 406 p.
17. Fatikhova L.V. Teaching storytelling of children with mental retardation // Modern Preschool Education. Theory and practice. - 2016. - pp. 42 - 50.
18. Khvatsev, M.E., The Prevention and Correction of Speech Imperfections - SPb.: KARO, 2004. - 272 p.

Реализация методики формирования координационных способностей у мальчиков 7-9 лет с нарушениями слуха

Новиков Иван Владиславович,

аспирант кафедры теории и методики гимнастики и водных видов спорта, Уральский государственный университет физической культуры, ivan-7504@mail.ru

Новиков Владислав Владимирович,

канд. пед. наук, доцент кафедры инфокоммуникационные технологии, Южно-Уральский государственный университет, novikovvv@susu.ru

В статье представлены результаты реализации методики формирования координационных способностей у мальчиков 7-9 лет в процессе физического воспитания в коррекционной образовательной организации второго вида. В исследовании рассматривается методика, которая предполагает проведение занятий по спортивной гимнастике. Показаны результаты проведенного педагогического эксперимента по использованию средств спортивной гимнастики в физическом воспитании детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Представлены упражнения спортивной гимнастики, которые были применены в процессе исследования. На основе педагогического эксперимента автором статьи делается вывод об эффективности формирования координационных способностей мальчиков с нарушениями слуха на занятиях по спортивной гимнастике.

Ключевые слова: слуховые нарушения; физическое развитие; физические упражнения; спортивная гимнастика; ребёнок.

Введение. Нарушения слуха у детей младшего школьного возраста представляет важную медико-социальную проблему. В России более тринадцати миллионов детей имеют патологию слуха [3, с. 5]. Формирование и развитие моторной системы человека тесным образом связано с работой слухового анализатора. Поэтому, обычно «у глухих и слабослышащих детей отмечаются дискоординация и неуверенность движений, нарушение равновесия, увеличение периода формирования двигательного навыка» [2, с. 63] Таким образом, слух оказывает существенное влияние на физическое развитие и физическую подготовку таких детей. В связи с этим, Седляр Ю. О. отмечает, что «дети с отклонениями в состоянии здоровья более других групп населения нуждаются в заботе и внимании педагогов и специалистов по физическому воспитанию» [6, с. 121]

У детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха имеются отставания в физическом развитии и физической подготовленности от сверстников, не имеющих нарушения слуха. В настоящее время у детей с нарушением слуха проблема развития двигательных способностей не является решённой. Существует значительная потребность общества в целом и в частности желание каждого конкретного ребёнка в преодолении отставания в физическом развитии и физической подготовленности. Кроме этого, важнейшей педагогической задачей физического воспитания младших школьников является «овладение жизненно важными двигательными навыками и развитие физических качеств» [5, с. 6]. Но в настоящее время в физическом воспитании детей с нарушением слуха используются недостаточно эффективные методы и средства для преодоления негативных влияний нарушений слуха и осуществления полноценного физического развития детей.

Большие возможности в вопросе физического воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха могут оказать упражнения спортивной гимнастики. В основе спортивной подготовки гимнастов лежит направленность на совершенствование технического мастерства, повышение стабильности и надежности выполнения упражнений и элементов, а также обогащение двигательного опыта [1, с. 24].

На сегодняшний день, в теории и практике физического воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением слуха недостаточно работ посвящённых применению упражнений спортивной

гимнастики. Между тем, в спортивной гимнастике существует большое количество упражнений, которые имеют высокую доступность использования с различным контингентом занимающихся. Особенностью упражнений спортивной гимнастики является то, что их достаточно легко видоизменить (упрощать, усложнять). Это позволяет использовать средства спортивной гимнастики для достижения определённых результатов в физическом развитии детей младшего школьного возраста с нарушением слуха и с разной степенью физической подготовленности. Таким образом, противоречие заключается в наличии больших возможностей спортивной гимнастики в повышении уровня физической подготовки занимающихся и существующей потребностью детей с нарушением слуха в развитии двигательных способностей.

Проблема исследования заключается в недостаточном использовании возможностей спортивной гимнастики как средства физического воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Актуальность. На общем фоне отставания в физическом развитии и физической подготовленности от своих слышащих сверстников, у детей с нарушением слуха координационные способности являются слабо развитыми [7, с. 6]. Формировать координационные способности особенно важно в детском возрасте, так как «чем большим запасом двигательных навыков обладает ребенок, тем богаче будет его двигательный опыт и шире база для овладения новыми формами двигательной деятельности» [3, с. 268]. Кроме этого, как отмечает в своей статье В. Г. Никитушкин с соавторами, «в современных условиях жизни возрастает значение таких качеств человека, как способность быстро ориентироваться в пространстве, тонко дифференцировать свои мышечные ощущения и регулировать степень напряжения мышц; быстро реагировать на сигналы внешней среды; вестибулярная устойчивость» [6, с. 25].

Занятия спортом и процесс формирования координационных способностей детей с нарушением слуха подчиняется таким же правилам и закономерностям что и процесс формирования координационных способностей слышащих детей. Однако, при организации и проведении занятий с детьми имеющими нарушения слуха следует больше внимания уделять индивидуальным особенностям занимающихся, а также учитывать особенности нарушений и вторичных отклонений, которые присутствуют при нарушенной функции слуха.

Формирование координационных способностей детей с нарушением слуха является актуальной педагогической проблемой. Для решения обозначенной проблемы следует применять эффективные методики, которые способствуют повышению способности детей к удержанию равновесия и формированию большого двигательного опыта.

Цель исследования – реализовать методику формирования координационных способностей у мальчиков 7-9 лет с нарушениями слуха в практике физического воспитания коррекционного обра-

зовательного учреждения второго вида и определить её эффективность.

Методика. Предлагаемая нами методика, которую планируется реализовать в практике работы образовательной организации со слабослышащими детьми заключается во внедрении в процесс физического воспитания занятий по мужской спортивной гимнастике. Занятия спортивной гимнастикой будут проводиться взамен занятий направленных на общую физическую подготовку детей. Занятия по спортивной гимнастике с мальчиками предполагают выполнение упражнений на снарядах мужского гимнастического многоборья, а также выполнение акробатических упражнений и элементов. В основе предлагаемой нами методики лежат принципы адаптивной физической культуры, а также сделаны акценты на: сочетании индивидуальной и групповой работы с детьми, имеющими разные спортивные успехи на занятиях по спортивной гимнастике; осуществлении связи предыдущего занятия с последующим и поддержание систематичности в проведении тренировки.

На занятиях по спортивной гимнастике нами использовались следующие группы упражнений:

1. Общеразвивающие упражнения на месте и в движении;

2. Акробатические упражнения и элементы (перекаты, кувырки, стойка на руках у гимнастической стенки, базовые акробатические положения и равновесия и др.);

3. Упражнения на снарядах мужского гимнастического многоборья (вис на кольцах, махи ногами в упоре на коне, удержание упора на параллельных брусьях, махи в висе на перекладине, выполнение опорных прыжков и многоскоков на мосту и др.);

4. Упражнения общей и специальной физической подготовки (подтягивание, лазанье по канату, шпагаты, сгибание и разгибание рук в упоре лёжа, поднимание туловища из положения, лёжа на животе и др.).

Организация исследования. С целью апробации методики формирования координационных способностей у мальчиков 7-9 лет с нарушениями слуха и определения её эффективности, нами был проведён педагогический эксперимент. Педагогический эксперимент проводился на базе коррекционной образовательной организации второго вида города Челябинска. В эксперименте приняли участие две группы слабослышащих мальчиков в возрастном промежутке от семи до девяти лет включительно. В экспериментальной и контрольной группе было равное количество испытуемых (по 16 мальчиков в каждой группе). В контрольной группе проводились занятия по физическому воспитанию по методике общей физической подготовки, без выполнения упражнений спортивной гимнастики, а в экспериментальной группе занятия по физическому воспитанию проводились по спортивной гимнастике.

В рамках педагогического эксперимента реализация предлагаемой нами методики в экспериментальной группе проводилась в течение четырёх месяцев. Проведено контрольное тестирование

координационных способностей испытуемых до и после проведения эксперимента. Для обработки результатов тестирования использовались методы математической статистики, а также компьютерная программа «Excel», корпорации Microsoft.

Результаты исследования. До начала проведения педагогического эксперимента испытуемые контрольной и экспериментальной группы имели одинаковый уровень физической подготовленности, и достоверных отличий в тестах на координационные способности не было. Это говорит о том, что выборка испытуемых сделана грамотно, что является одним из факторов правильности проведения педагогического эксперимента.

После проведения эксперимента и повторного тестирования координационных способностей испытуемых, мы увидели разницу между группами. Так результаты в тесте «Челночный бег 3x10 м», в контрольной группе улучшились на 8% по сравнению с исходным уровнем, а в экспериментальной группе улучшение составило 16,5%. Полученные результаты характеризуют лучшую способность к прогнозированию своих действий и способность к быстрой смене направления движения мальчиками в экспериментальной группе по сравнению с мальчиками контрольной группы.

В контрольном тесте «Воспроизведение половины максимального прыжка в длину», в контрольной группе точность воспроизведения повысилась на 3% по сравнению с исходным уровнем, а в экспериментальной группе точность выполнения данного теста повысилась на 12,8%. Полученные результаты характеризуют лучшую способность испытуемых к дифференцированию усилий и способность к ориентации в пространстве в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Скорость преодоления дистанции с сохранением равновесия, в тесте «Ходьба по гимнастической скамейке», в контрольной группе по сравнению с исходным уровнем повысилась на 9,5%, а в экспериментальной группе результаты в данном тесте повысились на 18,5%. Полученные результаты характеризуют лучшую способность к сохранению динамического равновесия мальчиков экспериментальной группы, по сравнению с мальчиками контрольной группы.

По результатам теста «Попа «аист», в контрольной группе длительность удержания равновесия повысилась на 9,4% по сравнению с исходным уровнем, а в экспериментальной группе длительность удержания равновесия повысилась на 15,4%. Полученные результаты характеризуют лучшую межмышечную координацию испытуемых в экспериментальной группе по сравнению с испытуемыми контрольной группы.

Вывод. Полученные результаты свидетельствуют о том, что реализованная нами методика формирования координационных способностей у мальчиков 7-9 лет с нарушениями слуха в практике физического воспитания коррекционного образовательного учреждения второго вида является эффективной. Результаты исследования доказывают, что занятия спортивной гимнастикой способ-

ствуют формированию координационных способностей детей с нарушениями слуха.

Упражнения спортивной гимнастики способствуют повышению силы мальчиков 8 лет с нарушениями слуха. Что в частности достигается повышением силы мышц плечевого пояса, рук и повышение способности удерживать статическое положение тела. К такому выводу, мы пришли на основе результатов в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лёжа». Результаты в экспериментальной группе стали лучше по сравнению с результатами контрольной группы – 14,8 и 8,7 соответственно ($p < 0,05$).

Упражнения спортивной гимнастики способствуют улучшению координационных способностей мальчиков 8 лет с нарушениями слуха. Что в частности достигается повышением способности к пространственной ориентации, способности к быстрому изменению траектории движения. Мы делаем такой вывод на основе результатов в тесте «челночный бег 3x10 м». Результаты в экспериментальной группе стали лучше по сравнению с результатами контрольной группы – 10,8 с и 12,5 с соответственно ($p < 0,05$).

Упражнения спортивной гимнастики способствуют повышению скоростно-силовых способностей мальчиков 8 лет с нарушениями слуха. Что в частности достигается повышением прыгучести и силы мышц ног, а также улучшением пространственной ориентации. Мы делаем такой вывод на основе результатов в тесте «прыжок в длину». Результаты в экспериментальной группе стали лучше по сравнению с результатами контрольной группы – 128,4 см и 115,5 см соответственно ($p < 0,05$).

На примере результатов проведенного педагогического эксперимента с мальчиками 8 лет с нарушением слуха, можно говорить о положительном влиянии средств спортивной гимнастики на физическую подготовку детей.

Заключение. Использование упражнений спортивной гимнастики в работе по физическому воспитанию с детьми младшего школьного возраста позволяет повысить уровень координационных способностей. Поэтому, на наш взгляд является целесообразным проведение дальнейших исследований по изучению вопросов связанных с формированием координационных способностей мальчиков с нарушениями слуха, занимающихся спортивной гимнастикой.

Литература

1. Ботова Л. Н., Муллахметова А. Р. Совершенствование кинестезии у юных гимнастов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2017. – №10 (152). – С. 24-28.
2. Медведева О. А., Алексанянц Г. Д. Физиологические характеристики сенсомоторных систем школьников с различной степенью слуховой депривации // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2010. – №3. – С. 63-69.

3. Медведева О. А. Физиологические особенности сенсорных систем детей периода второго детства с различной степенью нарушения слуха : дис. ...канд. биол. наук. – Краснодар, 2011 – 147 с.

4. Никитушкин В. Г., Малиновский С. В., Разинов Ю. И., Аулова А. В. Формирование координационных способностей детей 4-12 лет // Вестник спортивной науки. 2012. – №2. – С. 25- 29.

5. Новиков И.В. Влияние слуховых нарушений на развивающийся организм ребёнка // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. II-III междунар. науч.-практ. конф. № 2-3(2). – Новосибирск: СибАК, 2017. – С. 6-10.

6. Седляр Ю. О. Структура принципов адаптивной физической подготовки / Ю. О. Седляр // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2012. – № 2 (18). – С. 121-125.

7. Шауро С. Н. Развитие физических качеств у детей 6-7-ми летнего возраста с преимущественным использованием средств гимнастики : дис. канд. пед. наук. – Москва, 2009 – 156 с.

The implementation of the method of formation of coordination abilities in boys 7-9 years old with hearing impairments

Novikov I.V., Novikov V.V.

Ural state University of physical culture, South Ural state University
The article presents the results of the method of formation of coordination abilities in boys 7-9 years in the process of physical education in correctional educational organization of the second type. The study discusses a technique that involves conducting classes in sports gymnastics. The results of the pedagogical experiment on the use of gymnastics in physical education of children of primary school age with hearing impairment are shown. Exercises of gymnastics which were applied in the course of research are presented. On the basis of pedagogical experiment the author of article draws a conclusion about efficiency of formation of coordination abilities of boys with hearing impairments on occupations in sports gymnastics.

Key words: hearing disorders; physical development; exercise; sports gymnastics; child.

References

1. Botova L.N., Mullahmetova A.R. Improving kinesthesia in young gymnasts // Uchenye zapiski Lesgafta University. - 2017. - №10 (152). - p. 24-28.
2. Medvedeva OA, Aleksanyants GD. Physiological characteristics of the sensorimotor systems of schoolchildren with varying degrees of auditory deprivation // Bulletin of Adygei State University. Series 4: Natural Mathematical and Technical Sciences. 2010. - №3. - pp. 63-69.
3. Medvedev OA. Physiological features of the sensory systems of children in the period of the second childhood with varying degrees of hearing impairment: dis. ... Cand. biol. sciences. - Krasnodar, 2011 - 147 p.
4. Nikitushkin V. G., Malinovsky S. V., Razinov Yu. I., Aulova A. V. Forming the coordination abilities of children 4-12 years old // Bulletin of sport science. 2012. - №2. - p. 25-29.
5. Novikov I.V. The impact of auditory disorders on the developing body of the child // Modern psychology and pedagogy: problems and solutions: Coll. st. on mater. II-III Intern. scientific-practical conf. No. 2-3 (2). - Novosibirsk: SibAK, 2017. - p. 6-10.
6. Sedlyar Yu. O. The structure of the principles of adaptive physical training / Yu. O. Sedlyar // Physical training, sport and health culture in the modern community. - 2012. - № 2 (18). - P. 121-125.
7. Shauro S. N. The development of physical qualities in children 6-7 years of age with the predominant use of gymnastics: dis. Cand. ped. sciences. - Moscow, 2009 - 156 p.

Образовательная робототехника в реализации технологии конструкционизма в инклюзивном образовательном пространстве

Корнеева Елена Ивановна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры экономики и инноваций. Московский государственный гуманитарно-экономический университет, elena.korneeva@list.ru.

Лесников Иван Николаевич,

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры Информатики и методике обучения информатике. Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», lin2002@mail.ru.

Иванова Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой информатики и методике обучения информатике. Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», iimoi@mail.ru.

Никифорова Ирина Аркадьевна,

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры Информатики и методике обучения информатике. Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», ia-nikiforova@mail.ru.

Статья посвящена описанию реализации конструкционизма посредством образовательных робототехнических комплексов в инклюзивном образовательном пространстве. Раскрыто содержание понятий «конструкционизм», «образовательная робототехника». В статье обозначена цель проведенного авторами педагогического эксперимента по внедрению комплексов в коррекционно-развивающую деятельность как одного из инновационных средств обучения. Цель эксперимента состояла в исследовании влияния такого инструмента как робототехника на динамику развития наглядно-образного, наглядно-действенного мышления и сенсорного восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья. Описана структура педагогического эксперимента, состоящего из трех основных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. В общих чертах раскрыто содержание каждого из этих этапов. Обозначены методики, применявшиеся для диагностики уровня развития мыслительных операций и сенсорного восприятия детей на констатирующем и контрольном этапах. Приведены характеристики комплексов робототехники, выбранных для проведения формирующего этапа. Также описана структура типового коррекционно-развивающего занятия, проведение которого сопровождалось использованием моделей и дидактических материалов, разработанных авторским коллективом. Статья завершается описанием итогов педагогического эксперимента, формулируются выводы о положительном влиянии робототехники на динамику изучаемых процессов.

Ключевые слова: конструкционизм, образовательная робототехника, инклюзивное образование, коррекционная деятельность.

Одним из приоритетных направлений современной системы образования в России является создание специальных условий для освоения образовательных программ детьми с ограниченными возможностями здоровья. В частности, это предполагает формирование особой коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей равные с обычными детьми возможности. Такого рода среда должна обеспечить достижение требований образовательных стандартов, воспитание, оздоровление, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию на основе эффективных педагогических технологий. Одной из таких технологий может стать конструкционизм.

Конструкционизм – это технология обучения, разработанная профессором Массачусетского технологического института Сеймуром Папертом, который утверждает, что обучение происходит наиболее успешно, когда ребенок оказывается вовлеченным в процесс создания значимого и осмысленного продукта, представляющего интерес или для него, или хотя бы для других людей (песочный замок, стихотворение, машина, рассказ, компьютерная программа, песня и т.д.) [2, 4, 7]. Процесс создания такого продукта характеризуется построением объектов из каких-либо элементов. Эта деятельность основана на таких мыслительных операциях как анализ, синтез, сравнение и моделирование. При этом подразумевается два вида построений, выполняемых параллельно: во-первых, создание реального предмета (объекта), который может найти применение в материальном мире, во-вторых, формирование нового для обучающегося знания. Выполнение этих построений происходит как самоподдерживающийся, саморазвивающийся циклический процесс: вновь приобретенное знание позволяет ребенку создавать еще более сложные объекты, что в свою очередь приносит новые знания.

Таким образом, суть конструкционизма заключается в организации благоприятной образовательной среды для получения новых знаний: богатой материалами исследований и полной возможностей для взаимодействия людей, а также реализации новой методики обучения «Учись делая». Одним из необходимых компонентов этой среды являются средства обучения, с помощью которых реализуется деятельность по конструированию объектов.

Для реализации конструкционизма могут использоваться различные средства, как материальные (наборы для конструирования, лепки, шитья и т.д.), так и нематериальные (например, языки и программные среды для обучения программированию). Одним из наиболее мощных инновационных инструментов, по нашему мнению, является образовательная робототехника, так как она позволяет сочетать как материальные, так и нематериальные средства обучения, что позволяет работать над развитием образного пространственного и абстрактного мышления.

Образовательная робототехника – это новое междисциплинарное направление обучения детей, интегрирующее знания о физике, мехатронике, технологии, математике, кибернетике и ИКТ, позволяющее вовлечь в процесс инновационного научно-технического творчества обучающихся разного возраста (от дошкольников до студентов) [6].

В настоящее время робототехника как направление конструкционизма интенсивно развивается, что характеризуется популярностью таких мероприятий как олимпиады, конференции, фестивали робототехники. Однако следует отметить, что робототехнические комплексы нашли свое применение преимущественно в тех образовательных учреждениях, в которых работа ведется с детьми с нормой в развитии. По мнению авторов, они могли бы найти широкое применение и в рамках инклюзивного образовательного процесса для реализации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это можно объяснить тем, что образовательная робототехника обладает огромным потенциалом для проведения различных коррекционных мероприятий, способствующих развитию детей с ОВЗ. Робототехника позволяет развивать такие мыслительные операции как распознавание цвета, формы, образа моделируемого объекта, сравнение, анализ структуры предложенной модели и непосредственно действия моделирования. Кроме того действия конструирования будут способствовать развитию мелкой моторики, творческой активности, самостоятельности, воображения, пространственного ориентирования.

В подтверждение данного тезиса сотрудниками кафедры информатики и методики обучения информатике и кафедры теории и практик специального обучения и воспитания Педагогического института Иркутского государственного университета на базе МДОУ детский сад № 100 «Берегиня» г. Иркутска был проведен педагогический эксперимент, который длился в течение одного учебного года. Целью эксперимента стало выявление и исследование динамики развития наглядно-образного, наглядно-действенного мышления и сенсорного восприятия детей экспериментальной группы с применением наборов по робототехнике в конструктивной деятельности.

Эксперимент состоял из трех этапов:

1 этап, констатирующий – первичная диагностика уровня наглядно-образного, наглядно-действенного мышления и сенсорного восприятия

детей в экспериментальной и контрольной группах.

2 этап, формирующий – реализация технологии конструкционизма на основе использования робототехнических комплексов в коррекционно-развивающей деятельности.

3 этап, контрольный – повторная диагностика уровня наглядно-образного, наглядно-действенного и сенсорного восприятия детей в экспериментальной и контрольной группах, анализ полученных результатов.

Таблица 1
Набор экспериментальных методик (автор Е.А. Стребелева)

| Методика | Цель | Проведение обследования |
|---------------------------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| «Большой-маленький, длинный-короткий» | Выявить у детей представления о величине деталей конструктора | Перед ребенком кладутся две детали конструктора, разные по величине и предлагают показать большую деталь, маленькую, длинную, короткую. |
| «Покажи такую же» | Выявить умение соотносить нарисованные детали с реальными деталями. | Ребенку показывается фотография определенной детали, и педагог предлагает соотнести деталь с фотографией. |
| «Лесенка» | Выявить уровень развития конструктивных способностей, умения работать по памяти, по образцу | Ребенку показывают, как построить лесенку из пяти палочек, и просят запомнить. Затем взрослый закрывает лесенку экраном и предлагает сделать такую же по памяти. Если у него отмечаются затруднения, то задания предлагают выполнить по образцу. |
| «Стул и стол» | Выявить умение воспроизводить постройку по образцу педагога. | Ребенку показывают, как построить модели стола и стула. Педагог просит ребенка разбить модель на составляющие и повторить постройку. |
| «Постройка по замыслу» | Выявить уровень заинтересованности ребенка, проанализировать воображение, наглядно-образное мышление. | Ребенку предлагают построить модель на его усмотрение. |

Следует отметить, что в качестве технического оснащения занятий, проводимых в рамках эксперимента, применялись робототехнические комплексы линейки HUNA-MRT [1] Также могут использоваться отечественные комплекты «Роботрек» [3]. Обе серии обладают рядом преимуществ перед аналогами:

- увеличение степени свободы крепления деталей;

- возможность проявления творческого потенциала ребенка в ходе конструирования модели робота (можно самостоятельно придумать модель практические любой сложности и структуры);

- возрастная дифференциация конструкторов (от 5-6 лет и до 18 лет);
- совместимость конструкторов разных ступеней между собой (детали, сенсоры, моторы всех серий унифицированы);
- наличие разнообразных ресурсных наборов, содержащих широкий спектр деталей и механизмов;
- возможность программирования роботов в различных режимах;
- расширение возможностей конструкторов с использованием свободной программно-аппаратной вычислительной платформы Arduino.

Таблица 2
Структура коррекционно-развивающего занятия

| Основные части | Содержание |
|----------------|---|
| 1 | 2 |
| Вводная часть | <ol style="list-style-type: none"> 1. Создание эмоционального настроя и формирование мотивации к деятельности всех участников. 2. Актуализация знаний с использованием тех видов работ, которые способствуют «припоминанию» ребёнком тех знаний, которые у него уже имеются, «оживлению» представлений о конкретных предметах. К таким видам работ могут относиться беседы, отгадывание загадок, рассматривание иллюстраций и пр. 3. Проведение подготовительных дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию. 4. Знакомство с функциональными возможностями и строением предмета через обыгрывание игрушки, конструкции которых будут воспроизводить. |
| Основная часть | <ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение объекта конструирования (анализ): рассматривание готовой конструкции-образца или схемы; выделение основных частей; определение деталей конструктора необходимых для конструирования. После изучения объекта обсуждается последовательность возведения постройки. 2. Практическое конструирование. 3. По окончании конструирования дети совместно с педагогом рассматривают созданные модели и сравнивают их с образцом. При выявлении ошибок устраняют неисправности в конструкции. 4. Обыгрывание построек: коллективная или индивидуальная игра с готовыми моделями. |
| Итог занятия | В конце занятия дети делятся впечатлениями, мнениями, полученными в ходе занятия. Главной задачей педагога на данном этапе является формирование положительной установки на продолжение конструктивной деятельности. |

В начале эксперимента было определено, что обычных наблюдений за обучающимися будет недостаточно для того, чтобы сделать какие-либо выводы, поэтому для получения фактического материала были подобран и адаптирован набор экспериментальных методик. Диагностические методики были подобраны с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста и адаптированы под материалы набора по робототехнике. Автором методик является Е.А. Стребелев [5] (табл. 1).

Оценка действий ребенка по данной методике осуществляется по нескольким критериям: принятие задания; понимание речевой инструкции; способы выполнения ориентировка на величину; наличие соотносящих действий; отношение к своей деятельности; результат.

Формирующий этап реализовывался в виде коррекционно-развивающих занятий. Занятий проводились в индивидуальной и подгрупповой (не более двух человек) формах, носящих игровой характер.

Общая структура занятий представлена в табл. 2.

Вся система занятий была построена на принципе «от простого к сложному» и разбита на несколько этапов, которые предполагают постепенное повышение уровня сложности за счет усложнения выполняемых моделей и степени самостоятельности при конструировании:

1 этап. Знакомство с набором робототехники.

2 этап. Конструирование простых моделей по заранее подготовленному образцу.

3 этап. Конструирование моделей по инструкциям сборки.

4 этап. Развитие творческой активности и потенциала путем создания собственных моделей.

На рисунке 1 приведены демонстрационные модели, которые конструировались по инструкциям в соответствии с планом занятий. Модели расположены по возрастанию уровня сложности. Весь дидактический комплекс для проведения эксперимента был подготовлен исследовательской группой до его начала.

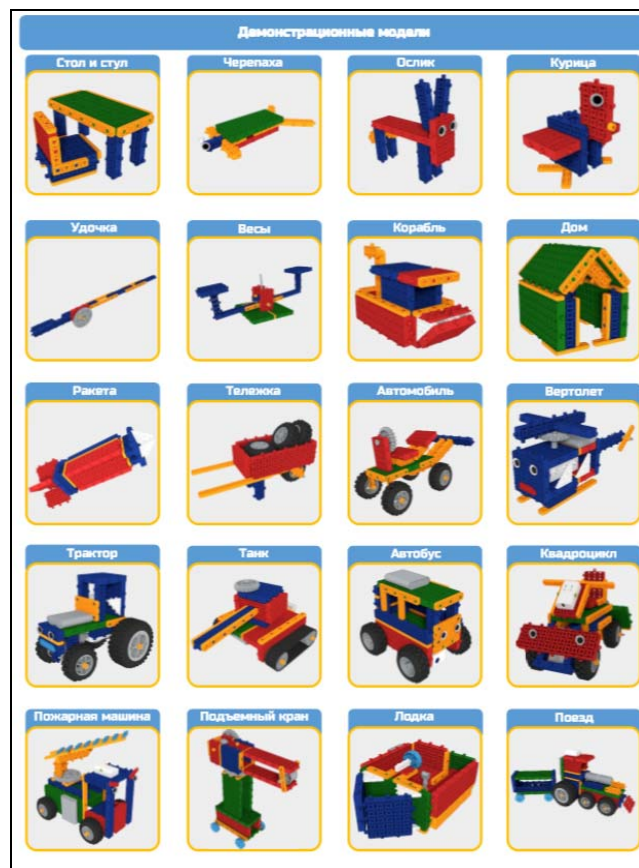


Рис. 1. Демонстрационные модели

Для определения динамики развития наглядно-образного, наглядно-действенного мышления и сенсорного восприятия детей был проведен контрольный этап эксперимента, который заключался в проведении фронтальной диагностики. Результаты диагностики представлены в табл. 3.

Таблица 3
Уровень наглядно-образного, наглядно-действенного мышления и сенсорного восприятия детей (до и после проведения эксперимента), %

| Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | | |
|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|----|
| Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа | Контрольная группа | |
| | | | | | | До |
| После | 16 | 8 | 75 | 84 | 8 | 8 |

Таким образом, в экспериментальной группе увеличилось количество детей, обладающих высоким уровнем развития мыслительных способностей и сенсорного восприятия, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Также было выявлено уменьшение значений показателей, демонстрирующих низкий уровень развития изучаемых параметров. В контрольной группе наблюдаются лишь незначительные изменения, касающиеся развития детей.

В ходе систематических наблюдений за работой детей экспериментальной группы были выявлены улучшения мелкой моторики, речи, повышение творческой активности и самостоятельности испытуемых в решении конструктивных задач. Кроме того дети проявили высокий интерес к новому виду деятельности, с удовольствием собирали предложенные модели, пытались подойти к работе творчески, предлагая собственные варианты дополнения или изменения моделей.

Необходимо акцентировать внимание, что коррекционно-развивающие возможности робототехнических комплексов требуют дальнейшего детального изучения, приведения в некоторую методически осмысленную систему. Возможно, эти средства обучения будут нуждаться в адаптации к особенностям детей по конструктивным и эргономическим параметрам.

Однако, бесспорно, внедрение конструкционизма на основе такого инструмента как робототехника заслуживает внимания педагогов. Это позволяет с одной стороны организовать совместную работу детей с ограниченными возможностями и детей, не имеющих подобных ограничений, а с другой обеспечить развитие различных качеств и потребностей ребенка.

Литература

1. Все об оборудовании My robot time. [Электронный ресурс]. URL: hunarobo.ru/oborudovanie.html (дата обращения: 11.10.2018).
2. Переверзев Л.Б. Образовательная философия Сеймура Паперта / Л.Б. Переверзев // Вопросы образования. – 2005. – № 3. – С. 347-375.
3. Роботрек. [Электронный ресурс]. URL: <https://robotrack-rus.ru/> (дата обращения: 11.10.2018).
4. Семенов А.Л. Симор Паперт и мы. Конструкционизм – образовательная философия XXI века / А.Л. Семенов // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 269-294.
5. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004.
6. Тузикова И. В. Изучение робототехники – путь к инженерным специальностям / И. В. Тузикова // Школа и производство. – 2013. – № 5. – С. 45-47.
7. Фалбел, А. Конструкционизм. Орудия для построения знания: учебное пособие / А. Фалбел; пер. с англ. Е. Яковлева. – М.: LEGO Education / ИИТ – 11 с.
8. Коротовских Т.В., Некрасова О.А., Спирина А.В. Формирование психологической готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования // Инновации и инвестиции. 2015. №3. с.156-158

Educational robotics in realization of constructionism technology in inclusive education

Korneeva E.I., Lesnikov I.N., Ivanova E.N., Nikiforova I.A.
Moscow State University of Humanities and Economics, Irkutsk State University

The article is dedicated to describing of constructionism technology implementation in inclusive education by means of using robotics sets during lessons.

The meaning of such terms as «constructionism» (in context of learning theory) and «educational robotics» are defined. The aim of the pedagogical experiment to have been conducted by authors on introducing robotics sets into special education is determined in the article. The aim of the experiment was to research an impact of such an instrument as robotics on visual-figurative thinking, sensory activities of children with disabilities. The structure of the experiment consisted of three stages (diagnostic, formative and monitoring) is represented.

Diagnostic tools to have been used during the first and the third phases of the experiment to diagnose children with thinking and sensory disabilities are described.

The characteristics of robotics sets that were chosen for formative stage are given in the article. The structure of a typical formative lesson is represented as well. Each lesson was provided with robotics models and didactic materials created by authors. In the end of the article there are conclusions about positive impact of robotics on processes under study.

Keywords: constructionism, educational robotics, inclusive education, special education.

References

1. All about the equipment My robot time. [Electronic resource]. URL: hunarobo.ru/oborudovanie.html (date of the address: 10/11/2018).
2. Pereverzev L.B. Educational philosophy of Seymour Papert/L. B. Pereverzev//Questions of education. – 2005. – No. 3. – Page 347-375.

3. Robotrack. [Electronic resource]. URL: <https://robotrack-rus.ru/>(date of the address: 10/11/2018).
4. Semyonov A.L. Simor Papert and we. Konstruktsionizm – educational philosophy of the 21st century(centuries). L. Semyonov//Questions of education. – 2017. – No. 1. – Page 269-294.
5. Strebeleva E.A. Psychology and pedagogical diagnostics of development of children of early and preschool age: method, grant: from enc. album "Naglyad. material for inspection of children" / [E.A. Strebeleva, G.A. Mishina, Yu.A. Razenkova, etc.]; under the editorship of E.A. Strebeleva. – the 2nd prod., reslave. and additional — M.: Education, 2004.
6. Tuzikova I. V. Studying of robotics – a way to engineering specialties. V. Tuzikova//School and production. – 2013. – No. 5. – Page 45-47.
7. Falbel, A. Konstruktsionizm. Tools for creation of knowledge: manual / A. Falbel; the lane from English E. Yakovlev. – M.: LEGO Education / INT – 11 pages.
8. Korotovskikh T.V., Nekrasova O.A., Spirina A.V. The formation of psychological readiness of future teachers for the implementation of inclusive education // Innovations and Investments. 2015. No3. p. 156-158

Роль словообразования (модальных глаголов долженствования) в контексте преподавания тундренного диалекта юкагирского языка

Лукина Маргарита Петровна,

к. филол. н., научный сотрудник, сектор северной филологии, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук, margarita-lukina@yandex.ru

Сегодня совершенствование преподавания юкагирского языка значительно осложняется недостаточной изученностью языка в лингвистическом плане. В условиях современной ситуации утраты родного языка юкагирами, овладение морфологическими средствами образования модальных глаголов, выражающими множество значений в юкагирском языке, дает возможность построения грамматически правильно оформленной речи и способность к общению на юкагирском языке. Основной задачей обучения тундренному юкагирскому языку, ориентированного на учащихся, не владеющих родным языком, является формирование и развитие коммуникативных умений, обеспечивающих практическое владение языком. Статья раскрывает особенности морфологического способа образования модальных глаголов со значением долженствования при помощи самостоятельно не функционирующего служебного слова =морав= в тундренном диалекте юкагирского языка. Результатом исследования является вывод о том, что при обучении тундренному юкагирскому языку учащихся, не владеющих родным языком, первостепенную роль играет овладение способами словообразования модальных глаголов.

Ключевые слова: юкагирский язык, составные модальные глаголы, словообразование.

Юкагиры – коренной малочисленный народ, проживающий в Республике Саха (Якутия) двумя локальными группами: в с. Нелемное Верхнеколымского улуса и в с. Андрюшкино Нижнеколымского улуса. В местах компактного проживания юкагиров практически отсутствует языковая среда, уходят из жизни последние носители языка и культуры. Юкагирский язык, в настоящее время, относится к исчезающим языкам мира. Реальными носителями юкагирского языка и культуры являются около 30 человек. Лингвисты различают верхнеколымский (колымский) и нижнеколымский (тундренный) диалекты юкагирского языка.

Актуальность возрождения и сохранения родного языка для юкагирского народа вызвана тем, что от овладения родным языком зависит будущее этноса. Совершенствование работы по обучению юкагирскому языку осложняется такими факторами, как: 1) недостаточная лингвистическая изученность юкагирского языка; 2) отсутствие учебно-методической литературы по обучению родным языкам учащихся, не владеющих им; 4) отсутствие специалистов.

Способы образования слов в юкагирском языке многообразны, так как словообразование соотносится как с лексикой, так и с грамматикой. Овладение морфологическими средствами образования модальных глаголов, выражающими множество значений в юкагирском языке, дает возможность построения грамматически правильно оформленной речи.

Категория модальности в силу многогранной трактовки представляет большой интерес в лингвистике, так как каждый язык имеет свои отличительные особенности в способах образования значений модальности.

Настоящая статья посвящена раскрытию особенностей способов образования модальных значений при помощи самостоятельно не функционирующего в юкагирском языке «неполнозначного» слова =морав=.

История изучения указанных слов в юкагирском языке вызывает большой интерес в силу различного подхода к трактовке данной проблемы. Исследователями юкагирского языка архаичные «неполнозначные» слова =морав= наряду с

=льэл=, включалось в состав суффиксов наклонений. О количестве наклонений в юкагирском языке и о формах наклонений существуют разные точки зрения, представленные в основном работах Е.А. Крейновича и Г.Н. Курилова. Так, Е. А. Крейнович в первой своей работе выделил 7 форм наклонений: изъявительное, сослагательное (суффикс *ат*), желательное (суффикс =бу, =бунь), несомненное (суффикс =мори), долженствовательное (суффикс =морав), очевидное (суффикс =льэл), повелительное (суффикс =к) [1, С. 124-129]. Г.Н. Курилов в работе «Современный юкагирский язык» выделяет 8 форм наклонений: изъявительное, повелительное, сослагательное, желательное, очевидное, долженствовательное, обязующее, предположительное [2, С. 152-163]. Далее, Г.Н. Курилов дает объяснение сложному строению долженствовательного наклонения: «Долженствовательное наклонение глагола имеет сложное строение. Оно образуется от основы глагола со значением результативности действия при помощи именного слова *морав* со значением «долженствование», оглаголенного посредством суффикса обладания =ньэ» [2, С. 161]. Г.Н. Курилов в этой же работе «Современный юкагирский язык» в разделе «Служебные глаголы» пишет: «Служебные глаголы как особая часть речи до этого не выделялись. Некоторые их представители рассматривались при морфологическом анализе глагольных слов. Между тем они обладают такими специфическими особенностями, которые не позволяют их отнести полностью ни к лексическим, ни к грамматическим единицам. Они все еще находятся в длительном пути превращения от знаменательных слов к грамматическим средствам (аффиксам). Поэтому в современном юкагирском языке они, в основном, выполняют роль своеобразных словообразовательных средств, которые в определенных ситуациях могут взять на себя функции слов, хотя и служебных» [2, С. 203].

Отсутствие единой точки зрения по вопросу грамматической категории наклонения в юкагирском языке, по-нашему мнению, объясняется в значительной степени сложностью самой проблемы, связанной с развитием грамматического строя юкагирского языка, а именно с появлением модальных составных глаголов. Мы имеем в виду модальные составные глаголы, одними из компонентов которых являются «неполнозначные» модальные слова =морав=, =мори=, =бунь=, которые являются архаичными словами.

Своеобразием лексического значения составных модальных глаголов в тундренном диалекте юкагирского языка является выражение ими не действия, а отношения к действию, при этом отношения модального т. е. его необходимости, возможности или желательности. Этим своеобразием значения обусловлено то, что модальный компонент =морав= глаголов, выполняет в предложении лишь одну синтаксическую функцию — функцию первого члена модальных составных глаголов, присоединяясь к основе полнозначных глаголов.

Из группы составных модальных глаголов, первыми следует назвать глаголы с компонентом =морав=. Общее значение данного «неполнозначного» слова – *значение необходимости*, но в различных условиях контекста на него могут наслаиваться различные оттенки такие, как долженствование, обязательность, неизбежность, вынужденность и т. п. Глаголы с компонентом =морав= по сравнению с модальными глаголами с компонентом =мори=, имеющего также значение необходимости, являются наиболее категоричными. Употребление компонента =морав= предполагает невозможность несовершения действия, на необходимость выполнения.

1) глаголы с компонентом =морав= большей частью передают необходимость, обусловленную объективными причинами. Эта необходимость заключается в обязательности или неизбежности каких-то процессов или явлений, вызванных определенными фактами объективной действительности или возникающих при определенных условиях. Следующий отрывок текста может служить иллюстрацией выражения глаголов с компонентом =морав= объективной необходимости действия или состояния, в значении *долженствования*, причем необходимость действия очевидна: *Тан эвриэнур, маархуонь титтэ чабадэльдиэлэк, титтэ льэгулуол, титтэ уорпэ чамумуйуолморавлэгулбанэ нуунунна*. «Так живя, они своими силами только, своей едой, находили еду, для того, чтобы своих детей вырастить (должны)».

2) Для употребления глаголов с компонентом =морав= в значении необходимости или неизбежности характерен определенный синтаксический контекст. Таким контекстом является присутствие компонента =морав= в глаголах в предшествующем предложении, если есть предложения причины или условия, которые обосновывают необходимость совершения действия или наличия определенного состояния. Например: *Мэтул эл ливэльэнгик, тэн мэт мэр индъйуолморавньэйэн*. «Меня не отвлекайте, я должна шитьем заниматься».

3) Необходимость, выраженная компонентом =морав=, может быть также связана: с определенной целью, для осуществления которой нужно выполнить другое действие, или со следствием, результатом, для достижения которого следует выполнить другое действие. Например: *Искуолэ уорпэк кэлууолморавньэнгул. Тинэмэйанубурэйсэн*. «Школьники должны прийти. Давеча попросил их собрать».

4) В сочетании с отрицанием глаголы с компонентом =морав= не передают значения, противоположного его значению в утвердительной форме, т. е. означает не отсутствие необходимости, а *необходимость несовершения действия*. Например: *Тиндаалэмит чии Лабунмэдэнубасабанэйуолпэги эл йанаспэйрэйуолморавньэйли*. «Мы не должны забывать, что раньше наш народ жил на берегу реки Лабунмэдэну».

5) Поскольку отрицательная форма глагола =морав= передает значение необходимости несовершения действия, она часто употребляется для

выражения запрещения. Например: *Йэрпэйэба-альбалэн эл силбалэсуолморавньэ*. «Нельзя сушить рыбу под открытым солнцем».

6) Следующие примеры показывают, что составные модальные глаголы с компонентом =морав= выражают уверенность говорящего лица в том что, действие в будущем обязательно произойдет. При переводе предложений можно было бы добавить слово "обязательно", например: *Тэтул пуньюолморав лукунбурэбэба, эгуойиэ ханаар мэкэткэйтэли*. «К той земле, местности, где тебя обязательно должны убить, завтра доедем». *Аавэйуолгинморавваайингэр; лэвдэйуолгинморавваайингэр*. «Отдельно приготовили место, где (он) будет спать; отдельно приготовили место, где (он) будет есть». *Хадьир, тан нимэди-эвиэйуолморав сэмэлангулба кууттэрэйнунуй*. «Вот выгоняем (гусей линных) в сторону берега (реки), где будет сделан загон».

В отличие от составных модальных глаголов с компонентом =мори=, который употребляется при предстоящих действиях, модальные глаголы с компонентом =морав= употребляются не только в формах будущего времени, но и в формах настоящего и прошедшего времен:

7) употребление в значении настоящего времени: *Нэмэн лишэдиикйэдэйл, анмалъбинь мэт виэйуолморавбат виэнурукунэк виэнаамэн*. «Что же за потеха появилась, стала делать (я) совсем другое, не то, что должна была изготовить»;

8) употребление в значении прошедшего времени: *Маархан сукунба эдизуолморав лачиллэ чииэмэлэ*. «Изготовил дрова, предназначенные быть сожженным, для них на год».

В приведенных примерах, в составных глаголах «*виэйуолморавбат*» и «*эдизуолморав*» суффикс -йуол является показателем страдательного залога; в данном случае употреблен в значении «быть изготовленным» и «быть сожженным». Употребление их с модальными глаголами с =морав=, который употребляется в значении «должно быть», дает следующий перевод данных слов: «то, что должно было быть изготовленным» и «то, что должно было быть сожженным». В первом случае долженствование указывает на предназначение действия, а во втором на предназначение предмета.

9) В следующем примере к составному модальному глаголу с компонентом =морав= присоединена основа глагола -нол «быть»: *Льуку монийуолба кудэриэнунга, хандэльэздэйуолморавнол, эври лэйкэнуол*. «В маленький желудок (оленья) складывают (жир), предназначенный для зимней еды».

10) Высказывания с составными модальными глаголами с компонентом =морав= часто выражают безвременность, т.е. свойства неограниченные конкретными временными рамками, например: *Хайчиэтэги мони: «Мэт монабаруолморавноллэн кэткэсунг*. «Дедушка (его) сказал: «Я считаю затруднительным для себя то, что должно быть сказано мною тебе». *Нэмэмонуолморав эилъэдаба маархуонь тудэ йуолоборэмлэ*. «Только голову почесал из-за того, что не было того, что

должен был сказать».

Итак, «неполнозначное» слово =морав= по своему лексическому значению и ряду структурных признаков, - способности присоединяться к основе полнозначных глаголов, выполняя служебную функцию, в тундренном диалекте юкагирского языка, относится к модальным. Составные модальные глаголы с компонентом =морав=, наравне с морфологическими формами наклонений, составляют ядро семантической категории модальности в тундренном диалекте юкагирского языка. Свообразием лексического значения составных модальных глаголов с компонентом =морав= является выражение ими не действия, а отношения к действию, при этом отношения модального.

Таким образом, овладение морфологическими способами образования глаголов со значением долженствования при помощи самостоятельно функционирующего слова =морав= в тундренном диалекте юкагирского языка при обучении юкагирскому языку, является базой для формирования продуктивной речевой деятельности, для развития коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих практическое владение языком.

Литература

1. Крейнович Е. А. Юкагирский язык, Изд. Акад. Наук СССР, 1958. 288 с.

2. Курилов Г. Н. Современный юкагирский язык. Учебное пособие. Якутск, 2006. 280 с.

The role of word formation (modal verbs of duty) in the context of teaching the tundra dialect of the Yukaghir language Lukina M.P.

Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North Russian Academy of Sciences

Today, the improvement of the teaching of the Yukaghir language is significantly complicated by the insufficient knowledge of the language in linguistic terms. In the current situation of the loss of the native language of the Yukagirs, mastering the morphological means of education of modal verbs expressing a multitude of meanings in the Yukaghir language makes it possible to construct grammatically correctly formed speech and the ability to communicate in the Yukaghir language. The main task of teaching the Tundra Yukaghir language, which is oriented towards students who do not speak their native language, is the formation and development of communicative skills that ensure practical knowledge of the language. The article reveals the peculiarities of the morphological mode of formation of modal verbs with the meaning of duty with the help of an independently not functioning service word = mora = in the tundra dialect of the Yukaghir language. The result of the study is the conclusion that when learning students of the Yukaghir tundra language who do not speak their native language, the primary role is played by mastering the methods of word formation of modal verbs.

Keywords: yukaghir language, compound modal verbs, word formation.

References

1. Kreynovich E. A. Yukaghir language, Prod. Academician. Sciences of the USSR, 1958. 288 pages.

2. Kurilov G. N. Modern Yukaghir language. Manual. Yakutsk, 2006. 280 pages.

Актуальные проблемы психосоциального сопровождения инвалидов в образовательной среде

Арпентьева Мариям Равильевна,

доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Гуманитарного института, Югорский государственный университет, mariam_rav@mail.ru

Степанова Галина Алексеевна,

доктор педагогических наук, профессор Гуманитарного института, Югорский государственный университет

Демчук Анастасия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования (Сургутский государственный университет,

Ташёва Анна Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет,

Булатова Галина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник лаборатории региональных исследований, Сургутский государственный педагогический университет

Статья посвящена рассмотрению психосоциальных проблем повседневного и помогающего взаимодействия инвалидов, их семей, и общества, рассматриваются общие аспекты проблемы инклюзии как включения инвалидов в жизнь общества, и включения общества в жизнь инвалидов, взаимопомощь людей разных групп здоровья и т.д. в процессах обучения и профессиональной деятельности (труда), отдыха и рекреации, психосоциальной реабилитации социального служения. Особое внимание уделяется необходимости системной работы с людьми с ОВЗ и их семьями как ведущему условию полноценной инклюзии, формированию здорового образа жизни. Инклюзивная культура рассматривается авторами как культура участия (партиципации) и взаимопомощи людей разных групп, страт и кластеров сообщества, целью которой является гармония социальных отношений и стабильное развитие данного сообщества. В современном мире один из ведущих компонентов формирования инклюзивной культуры – культура инклюзивных отношений в образовании. Образовательная модель в инклюзивном измерении должна быть дополнена моделью психосоциальной: без оптимизации социально-психологических отношений в сообществе инклюзия невозможна.

Ключевые слова: ограничение возможностей, особые нужды, инвалидность, инклюзия, эксклюзия, инвалидизм.

Как свидетельствуют современные исследования, количество детей и взрослых с особыми нуждами, отклонениями в развитии, инвалидностью, не имеющих культуры здорового образа жизни, все время возрастает [1; 2; 4; 7; 11; 12]. Поэтому возрастает и необходимость усилий по включению людей с ОВЗ в социум на условиях равноценности и равноправия. За последние годы в системах образования и воспитания бывших стран СССР и мира [1; 8; 9; 16] сделано множество шагов с целью продвижения здорового образа жизни и моделей инклюзивного образования и инклюзии. Успешная практика в инклюзии достигается, как показала жизнь, в основном, благодаря поддержке со стороны гражданского общества, профессионализму и энтузиазму, проявляемому специалистами – психологами и педагогами, волонтерами и родителями. По оценкам психологов, медиков и иных специалистов - практиков и теоретиков в области изучения инвалидности и смежных нарушений, около 15% населения мира имеют ту или иную форму инвалидности. При этом инвалидность чаще встречается у людей в странах и у групп с низким и средним уровнем дохода, а также среди людей старших возрастных групп. Инвалидность – это, практически, специфическое состояние, которое каждый человек в какой-то момент жизни может пережить: либо на постоянной, либо на временной основе. Инвалидность не является нормой, что само по себе подразумевает ограниченность жизнедеятельности, вплоть до экономической нищеты и тотальной социальной эксклюзии. Инвалидность и многомерная, многокомпонентная нищета тесно взаимосвязаны: они и причины и последствия друг друга, способствующие усилению социальной и иной уязвимости и изоляции. Люди с ограниченными возможностями в странах с низким и средним уровнем дохода в целом беднее, чем их «нормальные» собратья: они не имеют равных возможностей в плане доступа к образованию, правосудию и здравоохранению, к занятости и иным доходам, к социальной поддержке и гражданскому участию, и с большей вероятностью переживают множественные лишения [22; 23; 24]. Они сталкиваются с недоступностью многих аспектов мира «нормальных». Дети и взрослые с ограниченными возможностями находятся на более

высоких уровнях риск в отношении физических и сексуальных, психологических и нравственных, иных форм насилия. Люди с инвалидностью «непропорционально» тяжело переживают социальные конфликты и катастрофы. При этом существуют пересечения и усиления социального неравенства у инвалидов разных групп: так, женщины-инвалиды часто сталкиваются с двойной дискриминацией, дети-инвалиды относятся к числу наиболее маргинализированных и дискриминируемых детей, а пожилые люди с ограниченными возможностями весьма непропорционально по отношению к иным пожилым людям бедны; люди с психическими и смежными нарушениями находятся во многом в более неблагоприятном положении, чем те, кто страдают только от психосоматических болезней и травм; также часто сталкиваются со значительной дискриминацией люди с «невидимыми», незаметными обывателям нарушениями. Все эти виды социального неравенства/дискриминации являются результатом социальных барьеров, часть из которых – на совести медицины. Барьеры в отношении инвалидов включают «относительные», психологические барьеры; экологические барьеры или барьеры среды обитания; а также институциональные барьеры/Очень важны «интернализированные» барьеры, ретранслируемые самими инвалидами иллюзии их «невалидности» и неспособности жить полноценной, богатой жизнью «без границ» [2; 3; 4; 8]; важно также отсутствие участия к инвалидам в обществе; а также неадекватные данные, статистические данные и доказательства и исследования в отношении программ, технологий и необходимых мер помощи/реабилитации. Некоторые исследования показывают, что включение инвалидов может привести к увеличению благополучия всего сообщества: от роста уровня заработка и производительности труда, роста налоговых поступлений; до улучшения индивидуального и семейного благополучия и увеличения спектра иных социальных выгод через более открытое и доступное «общество для всех». Инклюзивные подходы, и по мнению практиков, и по мнению теоретиков, более рентабельны, чем помощь, основанная на выделении уровней инвалидности.

Анализ истории становления инклюзивной культуры показывает, что первично она была связана с системой инклюзивного образования, формирования в нем здоровых, продуктивных отношений, культуры совместной жизни людей с ОВЗ и людей без ОВЗ. Изначальное, хотя и не всегда отчетливо, специалисты отмечали важность системного понимания здоровья и значимости интеграции духовно-нравственного, психологического и физического здоровья. Инклюзивное образование предполагает внимание на отношениях кооперации, партнерства, социального образования и воспитания и ценностях межличностных отношений. Инклюзивное образование предполагает непрерывное изменение и адаптацию образовательной системы с тем, чтобы отвечать разнообразию характеристик учащихся и обучающихся и образова-

тельным нуждам учеников, их семей, общества и государства, оно направлено на то, чтобы предоставлять качественное образование детям и молодежи на основе интеграции в рамках общей образовательной системы [1, с.145-147]. Инклюзивная модель предполагает, что существующая терминология образования, в том числе воспитания здорового образа жизни, препятствует адекватному психолого-педагогическому планированию и разработке эффективных и продуктивных психолого-коррекционных и развивающих программ. Она скорее фиксирует мнение, что если в современной науке: медицине, психологии, педагогике и т.д. – не известны способы эффективной абилитации и реабилитации инвалидов (лиц ОВЗ) и больных людей, то их и не существует. Такого рода заключения переносят акцент с неспособности специалистов помочь тому или иному человеку, на «недостатки» и несовершенства самого человека и его окружения, на болезнь или инвалидность, выступающие как не подлежащий обжалованию и пересмотру «приговор» [5; 6; 19; 20; 32; 33; 35; 39]. Суть проблемы инвалидности часто усматривается в неравенстве возможностей при провозглашенном равенстве прав. При этом собственные ресурсы инвалидов вновь остаются невостребованными: люди воспринимаются лишь как потребители помощи, не способные помочь еще кому-либо. С этим связана и тенденция «жалеть» инвалидов, не рефлексируя нравственно-психологического содержания инвалидизации. Как отметил С. Остапенко: «... неразумно поступают те, которые плачут с плачущими или радуются с радующимися по страстям своим. ... утешь, как можешь, и со слезами умоляй Бога, чтобы Он любыми путями привел их к покаянию и помог им исправиться» [10, с.245]. Традиционная социальная работа, обучение и воспитание декларируют помощь инвалидам и их семьям в осознании ими своих якобы «неотъемлемых» прав, часто перерастая в сражение за их права и игнорирование бесправия окружающих. Обязанностей по отношению к себе и обществу люди с ОВЗ и их семьями, а также их «правозащитники» не выдвигают. Это – результат прямого сведения жизни человека и общества к потреблению и приспособлению, сведение помощи к защите прав при игнорировании обязанностей, игнорирование ресурсов и обязанностей людей с особыми нуждами перед их семьями, обществом и государством. Однако, и развитие инвалида, и развитие общества немыслимы без полноценного продуктивного взаимно обогащающего взаимодействия, без общения с миром во всем его многообразии. Традиционная «помощь» отчетливо характеризует «благие намерения» специалистов как стремление обособить инвалидов от здоровых. Усилия социального психолога, социолога, педагога и медика должны быть направлены на преодоление этой и подобных позиций, стигматизирующих людей с особыми нуждами, на изменение представлений о них в обществе, на воспитание общества, развитие представлений о равноценности и уникальности лично-

сти каждого человека, в том числе инвалида, сироты, осужденного, мигранта, пожилого, бедного и т.д. Необходимо воспитание способности и желания людей жить вместе с людьми с особыми нуждами, попавшими в трудные жизненные ситуации, а не рядом с ними [9; 38; 39; 40; 43]. Сегрегация или эксклюзия – рамка, в контексте которой человек (с ОВЗ или без ОВЗ рассматривается как тотально, непреодолимо иной, чуждый, существующий и должный существовать изолированно, отдаленно от так называемых «обычных», «своих», «нормальных» людей, от общества в целом. Это необходимо для того, чтобы сохранить «нормальность», гарантировать удовлетворение инстинктов выживания и размножения, даже если эти инстинкты обманывают и приводят сообщество на грань коллапса и самоуничтожения. Эта позиция разрушает общество изнутри: со стороны отчуждения обществом важнейших нравственных ценностей, служащих его основой [2]. Отчуждение, изоляция, отвержение реализуются и в отношении к другим ценностям и людям, чьи жизни, поступки и поведение, отношения и переживания, понимания себя и мира, сообщество маркирует как «особые»: вместо того, чтобы жить вместе, помогая решать друг другу общие проблемы, люди выбирают путь «наименьшего сопротивления», отдаляя от себя тех, кто способен, по их мнению, рожденному страхом нехватки, конфликта и невежеством, разрушить благополучие, их жизнь социально «здоровых» и успешных представителей общества. Интеграция как позиция общества, направленная на диалог, взаимодействие с людьми с особыми нуждами, на осмысление этих и иных «странных» людей и их принятие как полноправных и необходимых членов сообщества, требует от всех осознанных и существенных на стадии гармонизации усилий жить совместно, приносить пользу себе и обществу, развивать себя и свои отношения с миром, упрочивая состояния любви и прощения, творчества и созидания, взаимопонимания, паритетности, коллективизма и транскulturальности [2; 10; 22; 24]. Инклюзия не может замыкаться на обеспечении детям и семьям «сносных» условий существования, но на раскрытие их потенциала, в том числе – в процессе социального служения обществу, преодоления потребительских и пассивных установок и их преобразование в отношения активного дарообмена, взаимопомощи [9; 12; 20]. Более того, для «нормальных людей», как пишет А. Неклесса: «Культурный шок от столкновения с иным – шанс на радикальную терапию проблем, нерешаемых в привычной системе координат» [9, с.286]. Внедрение в жизнь общества на уровне идеологических ориентиров ценностей партиципации и социального служения и, а также внедрение на уровне государственных программ, общественных, волонтерских, и казенных организаций и институтов целей и ориентаций на взаимопомощь и самопомощь должно помогать продвижению инклюзии как универсального принципа восстановления разрушенных и накопления новых связей с обществом и друг другом.

Подходы к развитию, совершенствованию помощи инвалидам и иным нуждающимся, как отмечают исследователи, не должны быть сложными. Эти подходы включают следующие психосоциальные модели: модель актуализации способностей личности; «подход с двумя треками»; повышение осведомленности и изменение отношения / поведения; всесторонняя доступность и универсальный дизайн; разумное жилье; партиципация как участие; инициативы на основе прав; реабилитация на уровне общин; инклюзивное образование; «улучшение качества жизни» после чрезвычайных ситуаций, а также подходы, основанные на предоставлении помощи и использовании средств к существованию [21; 23]. Для успешного включения людей с ограниченными возможностями в развивающиеся, гуманитарные проекты необходимы организационные изменения, в том числе изменения медицинского обслуживания и отношения к инвалидам – трансформация медицинского дискурса в отношении этих людей. Одна из основных проблем помощи людям с ограниченными возможностями или особыми нуждами, настоятельно требующая своего разрешения – разрушение стереотипных представлений об инвалидности и создание нового социального образа людей с ОВЗ, нового осмысления особенностей их развития, жизнедеятельности [1; 2; 3; 4]. В традиционном представлении о человеке с ОВЗ, благодаря инвалидистским, сегрегационным и эксклюзивирующим дискурсам медицинской модели, получили распространение образы инвалидов как бесполезных и обременяющих общество, как пассивных и подавленных людей, переживающих инвалидность как трагическое событие в жизни, с которым они не могут совладать (особенно) без помощи общества, государства, специалистов. В то же время даже традиционные, не говоря о современных психологических и иных исследований отмечают существование разных типов таких людей (аналогичных разным типам людей без ОВЗ). Ученые описывают людей с ОВЗ, преуспевших в жизни, накопивших богатый опыт, желающих получить знания и учения в семейной и профессиональной жизни, которые живут, не стесняясь и не оправдываясь имеющимися им реальными или надуманными ограничениями и особенностями. Вместе с тем, существует и противоположная тенденция: в последние десятилетия, кризисные для многих стран современного мира, в связи с высокой сложностью и травматичностью повседневной жизни, все более значимой и масштабной становится проблема реабилитации и социальной инклюзии людей, имеющих сложные и множественные хронические заболевания разной степени выраженности и /или могущих быть отнесенными к категории лиц с ограниченными возможностями. Увеличивается врожденная и приобретенная инвалидность: социальные дисгармонии порождают интенсивный рост смертности, заболеваемости и инвалидизации.

Таким образом, жизнь человека с ОВЗ, в современном мире, ее качество и особенности являются предметом пристального внимания многих

практиков и теоретиков: ими констатируется множественность типов инвалидности и индивидуальных вариантов совладания с нею. Множественность возникает потому, что жизнь человека с ОВЗ не менее жизни других людей насыщена событиями, нормативными и ненормативными кризисами, выборами в пользу развития и жизни или отказа от развития и более или менее осознанного и быстрого умирания. Уже в конце XX века исследователи начали активно обсуждать проблемы инвалидности через призму особенностей и путей развития людей с ОВЗ, а также в контексте необходимости помощи людям в решении задач каждого возраста. Решение возрастных задач обеспечивает большую гармоничность социальной жизни людей с ОВЗ и жизни окружающих их людей, более полную включенность людей с ОВЗ и людей, страдающих от различных хронических заболеваний, в жизнь сообщества. Оно дает возможность более полноценного выполнения ими своих функций в существовании и развитии общества, трудового коллектива, семьи (начиная с учебной и трудовой деятельности и заканчивая деятельностью социального творчества, переосмысления социокультурных норм). Люди с ОВЗ особенно заинтересованы и мотивированы на продуктивные и эффективные изменения, что сказывается и на успешности психосоциального сопровождения в целом и, в частности, консультативной (психотерапевтической) практики с этими людьми. В мире инклюзии у него появляется шанс на признание, признание его существования, подтверждение важности разных сторон его бытия. Психологическая помощь в этом контексте - практика абсолютно инклюзивная: психолога интересует то, что происходит в душе клиента, а не в его теле. В традиционной, медицинской модели инвалидности, включающей ограничение ресурсов жизнедеятельности, в том числе ресурсов развития, человеку с ОВЗ так или иначе «предписана» эксклюзия: инвалидизация в большей мере располагает к переживаниям ограниченности и смертности, изолированности и непохожести, отчуждения и неприятия, деформации и разрыва отношений в семье, роду, этносе. Осмысление смертности нередко входит в спектр актуально стоящих перед человеком задач выбор личностного развития или отказа от него: вместе с пожилыми людьми люди с ОВЗ нередко являются наиболее вероятными «претендентами на скорый уход из жизни. При этом количество лиц и семей с ОВЗ продуктивно преодолевающих кризисы, в целом меньше, чем среди здоровых, но те, кто справляются и даже выздоравливают – живут часто более насыщенно и полно. Этот момент напрямую связан с попыткой осмысления жизни как целостности, преодоления изоляции за более полномасштабного и многоуровневого включения человека в жизнь семьи, рода, сообщества. Он также связан с попыткой расширения «медицинской модели» человека до модели философской. Однако, такое включение не дано само по себе: даже ученым сложно отказаться от ограничений традиционного медицинского дискурса, а у «обычных людей»

опыт совладания и продуктивного осмысления ОВЗ и смерти формируется и развивается медленно, общество в массе своей не готово встречать трудности и болезни, инвалидность. Интегративный, «социально-психолого-медицинский» дискурс, описывающий людей с ОВЗ как людей особенных, с особенными возможностями и некоторыми особенными нуждами, рассматривающий инвалидизацию как процесс комплексный, связанный с системными нарушениями в общественных, межличностных и внутриличностных отношениях. Эти нарушения и особенности выступают как часть уникального жизненного пути человека с ОВЗ и его семьи, его рода и этноса. Дискурс отражает важность учета внутренних ресурсов и интенций человека и его семьи, всего общества на пути совершенствования, отмечает важность инклюзии как взаимопомощи, опасности инвалидизма и рассмотрения любых и всех особенностей развития и состояний как болезней и аномалий, ищет пути осознания и работы с особенностями людей с ОВЗ, в том числе в рамках специального и инклюзивного образования, рассматривает не только права, но обязанности лиц с ОВЗ, их потенциал и стремление жить в обществе, ставит вопросы гармоничного развития, абилитации и обучения, предотвращения развития дисгармоничных для человека отклонений.

Поэтому как бы не была важна для лиц с ОВЗ помощь медицинская и социальная, психологическое сопровождение развития человека – ведущий модус работы, с которым будут связаны все успешные реабилитационные и абилитационные лица с ОВЗ и иных групп страдающих в нынешнем и будущем веках. Спорт, труд, хобби, благотворительность и иные каналы соучастия и социального служения для лиц с ОВЗ – ведущих пути такой абилитации.

Социально-психологическое или психосоциальное сопровождение инвалидов, людей с ОВЗ в образовательных средах - компонент практики инклюзии. Оно предполагает системный подход к организации психолого-педагогической работы с детьми и иными обучающимися с ОВЗ, их семьями, а также с другими учениками, учителями и администрацией школы. Поскольку инклюзия – процесс, охватывающий всех участников образовательного процесса, всех членов образовательной организации, постольку направленность психосоциального сопровождения должна предполагать поддержку всех, и в том числе, организацию и развитие отношений самопомощи и взаимопомощи: как внутри каждой их групп, так и между группами. Такая взаимная забота, участие в жизни и решении проблем друг друга укрепляет социальный и человеческий капитал людей, организации, помогает им более эффективно и продуктивно справляться со сложностями жизни в школе или вузе, а также в иных ситуациях.

В целом, речь идет о формировании и развитии здоровьесберегающего образовательного процесса, внедрение основ здорового образа жизни у учащихся и студентов [5; 6; 13; 14; 15]. Сюда входит и поддержка, воспитание интереса к физиче-

ской культуре, здоровому образу жизни у детей и взрослых с различным уровнем здоровья. В современном мире культура здорового образа жизни и обучение – воспитание здоровому образу жизни (health promotion) – один из ведущих компонентов формирования инклюзивной культуры [24]. Здоровый образ жизни – это особая концепция жизнедеятельности человека, направленная на улучшение и сохранение здоровья с помощью соответствующего питания, физической подготовки, морального настроя и отказа от вредных привычек, «наука и искусство помогать людям менять свой образ жизни, чтобы двигаться к состоянию оптимального здоровья». В содержание здорового образа жизни также входит система «полезных», для здоровья привычек, позитивно влияющих на жизнедеятельность человека, с одной стороны, это стандартизация ориентированного на долголетие и продуктивность бытового уклада, и, с другой, это – особая деятельность, направленная на сохранение, укрепление и улучшение здоровья индивида (формирование и укрепление «здоровых привычек», например, неупотребления наркотиков и иных фармакологических и пищевых стимуляторов – модификаторов сознания и активности человека, привычка здорового, веганского питания с большим содержанием термически необработанной пищи, наряду с отказом от употребления соли и сахара, привычка здорового сна и соблюдения режима жизни в целом, богатая палитра конструктивных, поддерживающих и развивающих человека отношений, социальное служение и благотворительность, постановка и достижение лично и социально значимых и продуктивных целей как самоэффективности и социальной эффективности, отсутствие торопливости и размеренность, принятие перемен и непонимания перемен, отсутствие страха неудачи, нехватки и т.д.). В целом, здоровый образ жизни создает оптимальные условия для течения психических и физиологических процессов, что уменьшает вероятность заболеваний и увеличивает продолжительность жизни [5; 7; 23]. Основными компонентами этой системы являются: 1) оптимальный уровень активности, обеспечивающий потребность организма в движении и изменениях (activitate fizică); 2) закаливание, способствующее увеличению сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям внешней среды и заболеваниям (întărirea organismului); 3) грамотное, в том числе желательное вегетарианское, сбалансированное питание (regim alimentar echilibrat): полноценное, сбалансированное по набору жизненно необходимых веществ (белки, жиры, углеводы, витамины и микроэлементы); 4) соблюдение режима труда и отдыха; 5) личная гигиена и «чистоплотность» (igienă generală a corpului); 6) экологически и культурно грамотное поведение; 7) сексуальное воспитание, профилактика заболеваний, передающихся половым путем; 8) отказ от злоупотреблений и вредных привычек: курения, употребления алкоголя и наркотиков (abandonarea obiceiurilor nocive); 9) безопасное поведение дома, на улице, позволяющее избежать

травм и других повреждений, 10) психогигиена, устойчивость уважительное отношение к себе и людям, принятие мира и готовность помогать, идти навстречу, решать конфликты, любовь (Echilibrul psihologic) [11; 13; 18; 19]. С помощью этих привычек можно укрепить здоровье, увеличить длительность жизни и быть счастливым. Здоровый образ жизни — образ жизни отдельного человека с целью профилактики болезней и укрепления здоровья. Здоровый образ жизни является предпосылкой для развития разных сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций, активного и продуктивного участия в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах жизнедеятельности [15; 17; 22]. Сюда входят, как видно из приведенного выше списка, и собственно психогигиена, умение справляться с собственными переживаниями и корректировать представления, справляться с проблемами и исправлять ошибки: способность человека узнавать и использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах, рефлексия и позитивное, принимающее себя и мир мышление (отношения), гармония отношений как хорошее социальное самочувствие — способность взаимодействовать с другими людьми и благоприятное духовное самочувствие как способность устанавливать действительно значимые, конструктивные жизненные цели, стремиться к ним и достигать их, оптимизм как вера в себя и доверие к вселенной [9; 10; 14; 16]. Это также философия и практика «золотой середины, умеренности или поста: иногда ее описывают как философию «straight edge» (Я. Маккея), которая, в противовес сексуальной, технологической, медикаментозной и иным революциям», отрицает употребление любых наркотических веществ, гиподинамию и злоупотребление пищей и интимными отношениями, отказываясь от беспорядочных половых связей, стремление к справедливости и гармонии и т.д.. Обзоры программ укрепления здоровья и метаанализы исследований в данной сфере, опубликованные в начале нынешнего века, показывают сокращение заболеваемости и расходов на уход за больными, общее соотношение затрат и выгод – не менее чем 600% [7; 8; 20; 21].

Инклюзивная культура – культура участия (партиципации) и взаимопомощи людей разных групп, страт и кластеров сообщества, целью которой является гармония социальных отношений и стабильное развитие данного сообщества. В современном мире один из ведущих компонентов формирования инклюзивной культуры – культура здорового образа жизни и обучение – воспитание здоровому образу жизни (health promotion) [24]. Здоровый образ жизни является предпосылкой для развития разных сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций, активного и продуктивного участия в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах жизнедеятельности [15; 17; 22]. Чтобы вести

здоровый образ жизни человеку просто нужно было понять, что здоровье действительно является самым важным компонентом гармоничной жизни. Обычно это понимают тогда, когда заболевают или сталкиваются со смертью: учатся ценить каждый день и заботиться о себе. Здоровый образ жизни означает, что человек должен быть уравновешен и благополучен и внутри, и снаружи: внимание уделяется здоровому питанию, ежедневному движению и психическому здоровью, которые соответствуют выбранной человеком концепции гармоничного развития. Такой человек наслаждается тем, что может узнавать новое и учиться у людей, которые уже наслаждаются жизнью.

Взаимопомощь как милосердие и служение - важнейшие экзистенциальные ресурсы личности, влияющие на здоровье человека в целом, помогающие восстановиться, абилитироваться или реабилитироваться в самых разных ситуациях и при самых разных нарушениях. Служение, милосердие как специфическое отношение к миру формируются и развиваются в течение жизни: является показателем личностной и социальной зрелости и психического здоровья. Как и самотрансценденция, самореализации, помощь в самореализации другим, служение и милосердие к другим выступают как способность выходить за пределы личных интересов, связаны со способностью жить в гармонии и делиться счастьем, любовью и искренностью в сердце человека, которой свойственно радоваться при оказании помощи ближнему, его радости и развитию, стремлению и умению учиться у ближнего и учить его, воспитывать друг друга как людей [9]. Отличаясь от снисходительно-эксклюзивной благотворительности, милосердие инклюзивно, обращено к равенству, взаимопомощи и сотрудничеству, оно требует не только щедрости, но духовной чуткости и нравственной зрелости; и человеку надо самому возвыситься до гармонии, высших ценностей любви, красоты, добра, искоренить в себе зло, отпустить страхи и ненависть, чтобы суметь другому сделать добро, гармонизировать его и вою жизнь и жизнь окружающих людей, уважающую опыт предков и создающую основу развития потомков, реализовав родовую, человеческую солидарность, проявить ответственное участие и вступить в настоящие, реальные, нефиктивные отношения с другими, разрешить себе полноценно отреагировать «эмпатический дистресс», вместо того, чтобы избегать и подавлять сопереживание ближнему, интерес и любовь к нему ради собственной выгоды и благополучия, сползая к отстраненной и безличной филантропии или развращающей ребенка или взрослого с ОВЗ бессильно-поверхностной сентиментальности. Психосоциальное сопровождение при этом также ориентировано на предоставление возможности и укрепление стремления людей с ОВЗ и без ОВЗ к взаимопомощи [3; 4; 16; 17; 18]. При этом с возрастом многие люди становятся все более сочувствующими, дающими, продуктивными и надежными, более интегрированными, а значит, и более здоровыми [12; 13; 14; 15]. В этом смысле

пожилой инвалид, ощущающий гармонию своего бытия, более здоров, чем внешне физически крепкий и не имеющий особых нужд молодой человек, не умеющий жить в ладу с другими людьми и с самим собой, нарушающий нравственные законы. По сути, помогая другим, человек помогает и себе, понимание других и самого себя предполагает признание собственной и чужой ранимости и уязвимости, а также огромных сил и способности к выживанию, отказ от отчуждения и высокомерия помогает обретению великодушия и смирения, помогают достигать гармоничной близости [10; 19].

Заключение. Внедрение в жизнь общества на уровне идеологических ориентиров, государственных программ, целей общественных, волонтерских, и казенных организаций и институтов ориентаций на взаимопомощь и самопомощь будет способствовать осмыслению инклюзии как универсального принципа восстановления разрушенных у людей связей с обществом и друг другом, формированию, внедрению и развитию служб и процедур психосоциального сопровождения образовательных и иных инклюзивных моделей процессов. В такого рода инклюзивных моделях происходит восстановление подлинных возможностей человека, которые отчуждение, десакрализация, отказ от развития и милосердия, сводит к минимуму. Человек начинает понимать здоровье и быть здоровым на всех уровнях своего бытия. Инклюзивная культура – часть социально, психологически и физически здорового образа жизни: жизни без отчуждения, конфликтов, претензий, стремления сделать других похожими на себя, а также стремления деформировать свою собственную сущность, это жизнь в согласии с собой и миром, жизнь, наполненная отношениями взаимопонимания.

Литература

1. Анализ мировой практики успешного внедрения принципов инклюзивного подхода в обучении по методологическому и научно-методическому сопровождению инклюзивного образования. Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. –160с.
2. Арпентьева М.Р. Психологическая реабилитация и абилитация детей с ОВЗ // Медико-психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 125с.
3. Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей // Профессиональная библиотека работника социальной службы. М.: Социальное обслуживание, 2017. №1. - 256с.
4. Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А., Спиченкова М.А. Успехи и проблемы инклюзии как культуры человеческих отношений // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т.8. №2. С. 1902-1911
5. Булатова Г.А. Методика использования комплекса оздоровительных средств физического воспитания при адаптации студенток к условиям Крайнего Севера. Автореф. дисс. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Волгоград, 2000. 22. с.

6. Булатова Г.А. Оздоровительная направленность занятий физической культурой студентов педагогических вузов. Сургут: РИО СургПИ, 2004. 135 с.
7. Выготский Л.С. Развитие высших псих. функций. М.: АПН, 1960. 490с.
8. Лурия А.Р. Восстановление функций мозга после военной травмы. М.: АМН, 1948. С. 34–48.
9. Неклесса А.И. Сердце тьмы: травматическая инклюзия // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 2. С. 280-295.
10. Остапенко С., схимоигумен. Плоды истинного покаяния // Близок к нам Господь. М.: Сретенский монастырь, 2010. С. 230-250.
11. Полякова О., Ташчева А.И. Психологическое консультирование семьи с детьми-инвалидами. — В // Современная семья: проблемы и перспективы", Ростов на Дону: РГУ, ЮФУ, 1994. -С. 105 – 109.
12. Соловей Р. Инклюзивное образование. Методологический гид. Кишинев: Keystone Moldova, 2014. 157с.
13. Степанова Г.А. Воспитание интереса к физической культуре у детей с различным уровнем здоровья (на примере физкультурно-оздоровительной и реабилитационной работы). Сургут: Риц СургПИ, 1999. 170с.
14. Степанова Г.А. Профессионально-педагогическая готовность студентов к физической реабилитации детей. Сургут: РИО СургПИ, 2002. 220с.
15. Степанова Г.А., Булатова Г.А., Гимазов Р.М., Здоровьесберегающие основы образовательного процесса учащихся и студентов: Сургут: РИО СургПУ, 2006. 223 с.
16. Ташёва А.И. Бытовая и профессиональная психологическая помощь личности и семье // Семья в современном мире (социология и психология семейной жизни). - Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2000. С. 142-177.
17. Ташёва А.И. Концепция психологической реабилитации семей с детьми-инвалидами//Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. М., 1998, № 3. С. 17-23.
18. Ташёва А.И. Энциклопедия психологической помощи. Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 2000. 544 с.
19. Ташёва А.И. Система психологической помощи детям-инвалидам// Работник социальной службы. 1997. № 1. С. 60-72.
20. Туманян Г.С. Здоровый образ жизни и физическое совершенствование. М.: Академия, 2009. 336 с
21. Al Ju'beh, K. Disability inclusive development toolkit. Bensheim: CBM, 2015. URL: <http://www.cbm.org/article/downloads/54741/CBM-DID-TOOLKIT-accessible.pdf> (дата обращения 24.10.2018)
22. Arpinte D., Baboi A., Cace S., Tomescu C., Stănescu I. Politici de incluziune socială // Calitatea Vieții. 2008. XIX, №3-4. P. 339–364.
23. Bakhshi, P., Kett, M. & Oliver, K. What are the impacts of approaches to increase the accessibility to education for people with a disability across developed and developing countries and what is known about the cost-effectiveness of different approaches? London: EPPI-Centre, 2013. URL: <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=G4OmSWb9tic%3D&tabid=3419> (дата обращения 28.07.2018)
24. Kuoppala J., Lamminpää A., Husman P. Work health promotion, job well-being, and sickness absences—a systematic review and meta-analysis // Journal Occup. Environ. Med. 2008. №50 (11). P. 1216–27. doi:10.1097/JOM.0b013e31818dbf92.

Actual problems of psychosocial assistance to disabled people in educational environment

Arpentieva M.R., Stepanova G.A., Demchuk A.V., Tashcheva A.I., Bulatova G.A.

Ugra State University, Surgut State University, Southern Federal University, Surgut State Pedagogical University

The article is devoted to the consideration of the psychosocial problems of everyday and helping interactions of people with disabilities, their families, and society, examines the general aspects of the problem of inclusion as the inclusion of people with disabilities in society, and the inclusion of society in the lives of people with disabilities, mutual assistance of people of different health groups, etc. in the processes of training and professional activities (labor), recreation and recreation, psychosocial rehabilitation of social service. Particular attention is paid to the need for systematic work with people with disabilities and their families as the leading condition for full-fledged inclusion, the formation of a healthy lifestyle. An inclusive culture is considered by the authors as a culture of participation (participation) and mutual assistance of people from different groups, strata and community clusters, the goal of which is the harmony of social relations and the stable development of this community. In the modern world, one of the leading components of the formation of an inclusive culture is the culture of inclusive relations in education. The educational model in the inclusive dimension should be complemented by a psychosocial model: without optimization of social and psychological relations in the community, inclusion is impossible.

Key words: limitation of opportunities, special needs, disability, inclusion, exclusion, invalidism.

References

1. Analysis of the world practice of successful implementation of the principles of an inclusive approach in teaching on the methodological and scientific and methodological support of inclusive education. Astana: NAO named after I. Altynsarin, 2015. –160с.
2. Arpentieva M.R. Psychological rehabilitation and habilitation of children with disabilities // Medico-psychological-pedagogical support of special care children. - Ulyanovsk: Zebra, 2017. - 125s.
3. Arpentieva MR, Bogomolova E.A. Psychosocial support of persons with disabilities and their families // Professional library of a social worker. М.: Social service, 2017. №1. - 256s.
4. Arpentieva M.R., Bogomolova E.A., Spizhenkova M.A. Successes and problems of inclusion as a culture of human relations // Professional education in the modern world. 2018. T.8. №2. Pp. 1902-1911
5. Bulatova G.A. Methods of using a complex of health-improving physical education facilities in the adaptation of female students to the conditions of the Far North. Author. diss. for the degree of candidate of pedagogical sciences. Volgograd, 2000. 22. p.
6. Bulatova G.A. Improving orientation of physical education of students of pedagogical universities. Surgut: RIO SurGPI, 2004. 135 p.
7. Vygotsky L.S. The development of higher psycho. Functions. М.: АПН, 1960. 490s.
8. Luria A.R. Recovery of brain function after a military injury. М.: АМН, 1948. P. 34–48.

9. Neklessa A.I. Heart of Darkness: Traumatic Inclusion // Actual Problems of Economics and Law. 2015. No. 2. S. 280-295.
10. Ostapenko S., shimoyigumen. The fruits of true repentance // The Lord is close to us. M. : Sretensky Monastery, 2010. P. 230-250.
11. Polyakova O., Tashcheva A.I. Psychological counseling for families with disabled children. - V // Modern family: problems and prospects ", Rostov-on-Don: RSU, SFU, 1994. -P. 105 - 109.
12. Nightingale R. Inclusive education. Methodological guide. Chisinau: Keystone Moldova, 2014. 157s.
13. Stepanova G.A. Raising interest in physical culture in children with different levels of health (for example, physical training and rehabilitation work). Surgut: Ritz SurGPI, 1999. 170s.
14. Stepanova G.A. Professional and pedagogical readiness of students for the physical rehabilitation of children. Surgut: RIO SurGPI, 2002. 220s.
15. Stepanova, GA, Bulatova, GA, Gimazov, RM, Health-saving Basics of the Educational Process of Pupils and Students: Surgut: RIO SurGPU, 2006. 223 p.
16. Tashcheva A.I. Household and professional psychological assistance to the individual and family // Family in the modern world (sociology and psychology of family life). - Rostov-on-Don: Publishing house of RSU, 2000. P. 142-177.
17. Tashcheva A.I. The concept of psychological rehabilitation of families with disabled children // Bulletin of psychosocial and correctional and rehabilitation work. M., 1998, № 3. S. 17-23.
18. Tashcheva A.I. Encyclopedia of psychological assistance. Rostov on Don: Publishing House "Phoenix", 2000. 544 p.
19. Tashcheva A.I. The system of psychological assistance to disabled children. Social Worker. 1997. № 1. S. 60-72.
20. Tumanyan G.S. Healthy lifestyle and physical improvement. M. : Academy, 2009. 336 with
21. Al Ju'beh, K. Disability inclusive development toolkit. Bensheim: CBM, 2015. URL: <http://www.cbm.org/article/downloads/54741/CBM-DID-TOOLKIT-accessible.pdf> (access date 24.10.2018)
22. Arpinte D., Baboi A., Cace S., Tomescu C., Stănescu I. Politici de incluziune socială // Calitatea Vieții. 2008. XIX, No. 3-4. P. 339-364.
23. Bakhshi, P., Kett, M., & Oliver, K. ? London: EPPI-Center, 2013. URL: <https://epi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=G4OmSWb9tic%3D&tabid=3419> (appeal date 07/28/2018)
24. Kuoppala J., A., Husman P. Work, health promotion, job well-being, and sickness absences — a systematic review and meta-analysis // Journal Occup. Environ. Med. 2008. No. 50 (11). P. 1216-27. doi: 10.1097 / JOM.0b013e31818dbf92.

Специфичность англоязычных политических карикатур о транстихоокеанском партнерстве с 2011 по 2018 годы

Иванова Александра Владимировна

старший преподаватель, кафедра восточных языков и страноведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, alexas6@yandex.ru

Цель исследования заключается в выявлении специфичности политической карикатуры на английском языке о Транстихоокеанском партнерстве (ТТП). В статье рассматривается политическая карикатура как креолизованный текст, создающий единое семантическое целое для достижения комического эффекта, а также изучаются фоновые знания (пресуппозиции) о проблеме отношения японского общества к Транстихоокеанскому соглашению, которые необходимы для интерпретации карикатур. Исследование показало, что значительное влияние на восприятие реципиента оказывают графические и лингвистические средства. Это означает, что графическая составляющая воспринимается реципиентом легче и быстрее, чем вербальная. Удачное сочетание этих компонентов позволяет достичь комического эффекта. В результате мы выяснили, что основным лингвистическим и графическим приемом в карикатуре является визуальная метафора, а основными функциями англоязычных политических карикатур о ТТП являются информативная и сатирическая.

Ключевые слова: политическая карикатура, креолизованный текст, функции карикатуры, Транстихоокеанское партнерство

В наши дни карикатура является одним из самых быстрых и эффективных ресурсов информации. Карикатуры отражают политическую ситуацию той или иной страны и отношение жителей к политической власти своей страны. Актуальность данной работы определена в недостаточном изучении англоязычных политических карикатур. Целью исследования является выявление специфичности англоязычных политических карикатур о Транстихоокеанском партнерстве. Теоретической основой послужили работы Анисимовой Е.Е., Ворошиловой М.Б., Артемовой Е.А. Материалом исследования являются 12 политических карикатур с 2011 по 2018 годы. Источниками карикатур на английском языке стали сайты «Cartoonsmix», «Cagle», «Cartoonstock», «OTHER words», личные сайты художников-карикатуристов «Huck/Копораскі Cartoons», «The sacramento bee», «Ted Rell».

В мире одной из популярных тем является Транстихоокеанское партнерство (далее ТТП). Политическое соглашение между 12 странами ориентировано на тесное сотрудничество по экономике, сокращение или отмену большинства таможенных пошлин на услуги или товары. Оно было подписано 4 февраля 2016 года в Окленде, Новая Зеландия. Япония вступила в нее в марте 2013. Этот договор вызывает активную реакцию среди японцев до и после вступления в нее. Появляются вновь и вновь новые карикатуры об отношении к этому соглашению, что общество думает об этом, согласно ли оно с правительством или нет.

Карикатура как вид креолизованного текста состоит из вербальной и невербальной части, которые образуют единое целое и оказывают воздействие на реципиента [2, с. 71]. Только успешное соединение вербального и изобразительного компонента могут произвести комическое воздействие на читателя [5, с. 77]. Вербальный компонент вызывает рациональное воздействие, а невербальный элемент стимулирует эмоциональное восприятие, то есть невербальный компонент легче и быстрее воспринимается реципиентом, чем вербальная [4, с. 182].

В креолизованном тексте кроме комбинации вербального и невербального частей, важно то, что они должны быть созданы одним автором и в одно и то же время. В них, чтобы выразить смысл, авторы используют паралингвистические средства. К паралингвистическим средствам обычно

относят варианты шрифтов, типографические знаки, цифры, расстановка пунктуационных знаков, графическое разделение текста и т.д. [4, с. 34-39]. Карикатура имеет несколько функций: сатирическая, юмористическая, психологическая разрядка, информативная, эмотивная, воспитательная, творческая, [1, с. 25–29; 3, с. 216; 6, с. 80].

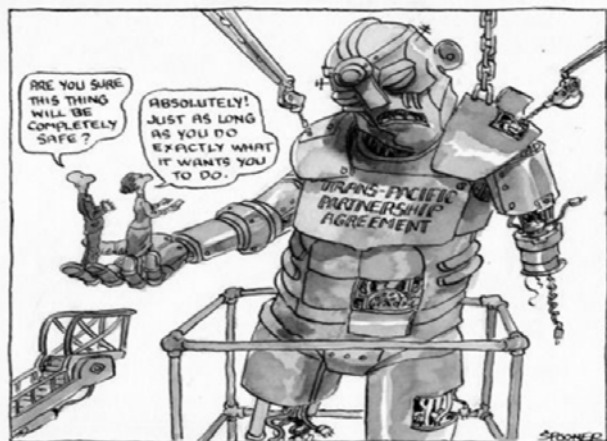


Рис. 1

Автором данной карикатуры (рис. 1) является Спунер (Spoooner), который опубликовал свою работу в 2011 на сайте «Cartoonsmix» [7]. Это произведение является отзывом на создание Транстихоокеанского партнерства. В 2011 году все еще проходили переговоры между странами о вступлении, и соглашение стало существовать перформативным и расширенным по составу участников. Здесь изображен недоделанный робот и два человека. На роботе написано соглашение Транстихоокеанского партнерства. Мужчина спрашивает у женщины: “Are you sure this thing will be completely safe?” («Вы уверены, что это абсолютно безопасно?»). На что женщина отвечает: “Absolutely! Just as long as you do exactly what it wants you to do” («Абсолютно! До тех пор пока вы будете делать именно то, что ему хочется»). Автор хотел сказать, что люди создав это соглашение, сами загнали себя в ловушку. Изначальная идея ТТП заключалась в поддержке и взаимовыгоде, но все может обернуться таким образом, что соглашение может выйти из-под контроля и обернется против самих людей.

Функции карикатуры информативная и сатирическая, так как автор хочет сказать во что может обернуться данное соглашение и высмеивает людей, создавших соглашение, которое не может нормально функционировать. Комический элемент отсутствует. Вербальная и иконическая части находятся в гармонии друг с другом. Графический прием – визуальная метафора, автор изобразил ТТП как недоделанного робота, подчеркивая, что данное соглашение еще не продумано тщательно.

В вербальной части автор использовал повествовательное, вопросительное предложение и одно восклицание. Художник поместил реплики персонажей в специальные фигуры, которые написаны курсивом. Также автор использовал уточняющие

надписи на роботе. Реплики помещены на левой стороне карикатуры.

Таким образом, специфичностью англоязычных политических карикатур о ТТП являются: 1) частое использование языковых и графических приемов, как метафора, с помощью которой по-разному изображают ТТП; 2) основные функции, как информативная и сатирическая; 3) использование по одному предложению и уточняющихся надписей; 4) гармоничное сочетание вербальных и иконических компонентов придают общий смысл; 5) значительное влияние на восприятие реципиента оказывают графические и лингвистические средства, то есть графическая составляющая воспринимается реципиентом легче и быстрее, чем вербальная; 6) удачное сочетание вербального и графического компонентов позволяет достичь комического эффекта; 7) использование всех типов предложений: повествовательного, вопросительного и восклицательного.

Литература

1. Айнутдинов А. С. Типология и функции карикатуры в прессе // Вестник Челябинского государственного университета scholar. – 2008. – № 21. – С. 20–29.
2. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. – 1992. – № 1. – С. 71–78.
3. Артемова Е. А. Карикатура как жанр политического дискурса : дисс. ... канд. фил. наук. – Волгоград, 2002. – 237 с.
4. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. – 2006. – № 20. – С. 180–189.
5. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. – 2007. – № 3(23). – С. 73–78.
6. Шаховский В. И. Эмоции-мысли в художественной коммуникации как стилистический прием // Сборник научных трудов. – 1998. – С. 81–91.
7. Cartoonsmix [Электронный ресурс] // URL: <https://www.cartoonsmix.com/> (дата обращения: 15.02.2017).
8. Перцев В.В. Почему Россия не Америка? // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № S3. С. 3096-3100
9. Политические учения XX-XXI вв. / Егоров В.Г., Абрамов А.В., Алексеев Р.А., Алябьева Т.К., Березкина О.С., Вититнев С.Ф., Козьякова Н.С., Лавренов С.Я., Синчук Ю.В., Федорченко С.Н. Москва, 2015

Specificity of english-speaking political caricatures about transpacific partnership from 2011 to 2018 years

Ivanova A.V.

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

The purpose of the study is to identify the specificity of political caricatures in Japanese language about Transpacific Partnership (TPP). The article considers political caricature as a creolized text, creating a unified semantic whole to achieve a comic effect as well as a learning background. Knowledge (presuppositions) about the problem of the relations of Japanese society with Transpacific Agreement is given as necessary to interpret the images. The study has shown that

there are a significant impact on the perception of the recipient influences graphical and linguistic means. It means that the graphical component is perceived by the recipient more easily and quickly than the verbal part. Successful combination of verbal and graphical components can reach comic effect. In the result we found out that basic linguistic and graphical techniques in caricature are visual metaphor. The primary functions of Japanese caricature about the TPP are an informative and satirical functions.

Keywords: political caricature; creolized text; functions of caricatures; Transpacific partnership.

References

1. Aynutdinov A. S. Typology and functions of a caricature in the press//the Bulletin of the Chelyabinsk state university scholar. – 2008. – No. 21. – Page 20-29.
2. Anisimova E. E. Paralinguistics and the text (to a problem of creolised and hybrid texts)//linguistics Questions. – 1992. – No. 1. – Page 71-78.
3. Artyomova E. A. Caricature as genre of a political discourse: yew. ... Cand.Phil.Sci. – Volgograd, 2002. – 237 pages.
4. Voroshilova M. B. Creolised text: aspects of studying//Political linguistics. – 2006. – No. 20. – Page 180-189.
5. Voroshilova M. B. The creolised text in a political discourse//Political linguistics. – 2007. – No. 3(23). – Page 73-78.
6. Shakhovsky V.I. Emotions thoughts in art communication as stylistic reception//Collection of scientific works. – 1998. – Page 81-91.
7. Cartoonsmix [An electronic resource]//URL: <https://www.cartoonsmix.com/> (date of the address: 2/15/2017).
8. Pertsev V.V. Why is Russia not America? // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2013. No. S3. S. 3096-3100
9. Political teachings of the XX-XXI centuries. / Egorov V.G., Abramov A.V., Alekseev R.A., Alyabyeva T.K., Berezkina O.S., Vititnev S.F., Kozyakova N.S., Lavrenov S.Ya., Sinchuk Yu.V., Fedorchenko S.N. Moscow, 2015

Методические основы создания студентами-дизайнерами инфографики для современной полиграфической продукции

Зотова Ксения Владимировна

аспирант, старший преподаватель кафедры дизайна и медиа-технологий в искусстве Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет, ksenya_vladimirovna_zotova@inbox.ru

Сокольникова Наталья Михайловна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры истории художественной культуры и методики преподавания Института изящных искусств, изобразительного искусства, Московский педагогический государственный университет, nm.sokolnikova@mpgu.su

В статье рассмотрены методические основы проектирования информационной графики и создания инфографического дизайна студентами-дизайнерами. Рассмотрен ряд этапов, по которым осуществляется образовательный процесс. На первоначальном этапе формулируются цели создания инфографики, ставятся определенные задачи, определяется целевая аудитория. Устанавливается основной тип сравнения и формируется графическая форма будущей визуализации. На втором этапе составляется массив данных, собранных из различных источников информации, на данном этапе одна из основных задач – это актуальность данных и достоверность источника информации. На третьем этапе осуществляют анализ и обработку информации, затем, полученные в ходе предварительных исследований данные, приводятся к общему знаменателю.

На данном этапе массив данных приобретает графическое отображение в черно-белых зарисовках будущих графиков. На третьем этапе так же проводится подбор дополнительной информации, для проведения более точного анализа. Собранные и подготовленные данные должны быть представлены максимально функциональны для дальнейшего использования. На заключительном этапе в процессе дизайн-проектирования инфографического проекта формируется максимально доступная для восприятия визуализация и осуществляется верстка с учетом формата и направленности издания, а также технологии производства, создание визуализации в журнальном, книжном и рекламном дизайне.

Ключевые слова: дизайн, инфографика, инфографическое проектирование, образование, методика проектирования

Процесс создания студентами-дизайнерами инфографики можно разделить на несколько этапов: 1) разработка концепции, формирование целей и задач, определение целевой аудитории; 2) сбор информации; 3) анализ и обработка информации; 4) проектирование инфографической таблицы. Рассмотрим методические основы каждого этапа.

На первоначальном этапе преподаватель вместе со студентами формулирует цели создания инфографики, ставятся определенные задачи, определяется целевая аудитория [6, с. 269]. Здесь необходимо решить каким станет основное сравнение и как будет отображено наглядно. Обучающийся должен определить заранее, к каким именно выводам должен в итоге прийти человек, воспринимая данную информацию.

На втором этапе студенты должны осуществить сбор определенного количества данных по выбранной тематике, которые могут быть представлены в различной форме - текстовой, в виде иллюстраций и графиков, а также возможные аудио- и видео материалы. В процессе работы необходимо обратить внимание студентов, что одна из основных задач при сборе данных – это их актуальность и источник.

На третьем этапе студенты совместно с преподавателем осуществляют анализ и обработку информации, затем, полученные в ходе предварительных исследований данные, приводятся к общему знаменателю, чаще всего это выражается в фор-эскизах, черно-белых зарисовках будущих графиков. На данном этапе так же актуально провести подбор дополнительной информации, для проведения более точного анализа. Здесь целесообразно обратить внимание студентов, что собранные и подготовленные данные должны быть представлены максимально функциональны для дальнейшего использования, что бы не понадобилось дополнительных украшательств. Если схемы, представленные студентами скучны и запутаны, то и сам материал будет не интересен для восприятия, и при дальнейшей работе никакими визуальными эффектами это невозможно будет исправить.

На заключительном *четвертом этапе* студенты должны в процессе проектирования инфографики выстроить максимально доступную для вос-

приятия визуализацию и осуществить непосредственно верстку. При этом ими разрабатывается окончательный макет таблицы, с учетом формата и направленности издания, а также технологии производства. Здесь необходимо обратить внимание студентов на то, что выбор формата будущей разработки так же должен соответствовать поставленной ими задаче, т.к. даже самые примитивные форматы можно использовать в различных комбинациях. На данном этапе студенты весь собранный предварительно материал компонуют и приводят к единой графической форме.

Рассмотрим подробнее *первый этап создания инфографической таблицы*. Как известно, основная цель при создании инфографики — информирование. При этом часто графика выступает в качестве дополнения к текстовой информации, которая охватывает тему в полном объеме и содержит некоторые пояснения. Все зависит в первую очередь от того, какую цель мы ставим перед студентом, создающим информационную графику, и определяем совместно с ним какую реакцию его работа должна пробудить в зрителях, воспринимающих информацию. Целесообразно обратить внимание студентов, что основная мысль должна быть ярко выражена графикой, т.к. маленькая и неяркая диаграмма является слабым стимулом к изучению текста. Диаграмма должна быть достоверным доказательством, того, что изложено в тексте.

На данном этапе актуально поставить перед студентами вопрос о стиле инфографики и ее художественном образе. Если говорить о стиле передачи информации, то он может быть очень разным, он зависит в первую очередь от того, какую цель преследует составитель. Студент должен таким образом определить цель, чтобы иметь возможность представить ее в графическом виде, т.к. без понимания и осознания цели, невозможно воплощение дальнейшего художественного образа диаграммы. [1, с. 15] Главная задача инфографики отразить в наглядной форме какой-то конкретный вопрос или проблему, и в зависимости от цели будут решаться определенные художественные проблемы графической формы, ее подачи, максимально соответствующей воспроизводимой информации.

Приступая к работе по созданию инфографических объектов, необходимо, чтобы студенты обратили внимания на один из важных факторов, который необходимо учитывать – это определение целевой аудитории.

Так например, в маркетинге визуализация статистики имеет широкий диапазон применения: клиентам разъясняют, какую роль компания играет на рынке, а так же наглядно продемонстрировать суть бизнес-процессов и разновидности услуг; сотрудникам - политику компании; инвесторам - корпоративную философию и стратегию.

Трудно правильно выбрать графическую форму будущей инфографики, не определив целевую аудиторию. Проектируемый инфографический ряд должен соответствовать читателю определенной

категории: возрастной группе, гендерной принадлежности, профессии. Все эти факторы для студентов должны предопределить концепцию разрабатываемой формы.

Информационная графика непосредственно зависит от типа и характера стоящих перед нею задач. Стоит обратить внимание студентов, что, например, характер диаграмм в детских учебниках для начальной школы, должен отличаться формой подачи и использованием изобразительных средств от политического издания, в силу возрастного восприятия и затронутой тематики. В первом случае актуально использовать цветные стилизованные иллюстрации, чем фотографии, коллажи и тщательно проработанные графические разработки, так как многообразная детализация детьми данного возраста воспринимается сложнее. В политическом же или информационном издании фотография или детально проработанная иллюстрация вызывает больше доверия у воспринимающего ее человека.

Анализируя процесс проектирования выбранного объекта, студент должен определить соотношение размеров текстовой и графической информации, так как от того для какой возрастной категории предназначена информация так же зависит и площадь, которую диаграмма будет занимать. В печатной продукции, ориентированной на молодежную аудиторию инфографика будет занимать более значительную площадь, чем в изданиях для старших возрастных групп. Это определяется возрастными и психологическими особенностями зрителя.

Целесообразно предложить студентам на первоначальном этапе проектирования познакомиться с проведенными психологическими исследованиями в области визуального восприятия [10, с. 26], рассказав им о некоторых интересных результатах, выявленных психологами, например, что при проектировании и верстке изданий, предназначенной для просмотра женской аудиторией предпочтительно применять шрифты с засечками – антиквы, а для мужчин актуальней представлять информацию набранную рубленными шрифтами, а также, что в вечерних выпусках газет, площадь занимаемая инфографикой должна быть значительно больше, чем в утренних. Студенты на первоначальных этапах проектирования должны понимать и чувствовать связь наук, на грани которых они работают, что визуальное восприятие человека окружающей среды – это один из основных факторов, который они должны учитывать в процессе дизайн-проектирования.

На втором этапе создания инфографики студенты проводят сбор и анализ информации по теме материала. Этот процесс достаточно сложный, для его оптимизации разрабатываются системы маркетинговой информации. Это система взаимосвязи людей, оборудования и методических приемов, предназначенных для сбора, классификации, анализа, оценки и распространения информации, с целью ее дальнейшего исполнения в маркетинговых мероприятиях.

Данная система включает в себя внутреннюю и внешнюю информацию, к внутренней относится информация для собственного пользования студентами, отображаться она не будет, но при этом ее сбор и учет при проектировании необходимы для полного понимания общих процессов. К системе внешней информации относятся сведения о событиях и обстоятельствах внешней среды.

В процессе сбора и анализа информации студент должен учитывать, что на его дальнейшую работу, то есть правильность и ценность дальнейших выводов об информации влияет достоверность полученного на данном этапе информационного обеспечения.

Создавая объекты информационной графики, студент должен четко осознавать, что информационное обеспечение – это процесс удовлетворения потребностей конкретных пользователей в информации, основанный на применении специальных методов и средств её получения, обработки, накопления и выдачи в удобном для использования виде.

Сбор информации студентами осуществляется на основе кабинетных и полевых исследований. Такой метод сбора информации, как кабинетные исследования основывается на данных, собранных из справочников, статей, отчетов и других вторичных источников. Использование вторичных данных для студентов актуально тем, что их можно быстро получить и они более дешевые по сравнению со сбором первичных данных, их легче использовать и они открывают возможность для сбора и первичных данных.

Проведение полевых исследований студентами целесообразно осуществлять в процессе проектирования, так как они должны быть максимально ориентированы на научно-исследовательскую деятельность. Этот процесс основан на первичном получении данных – информации, собранной впервые для какой-либо конкретной задачи. Для получения такой информации проводятся наблюдения и опросы. Полевые исследования дают возможность студентам оценить интерес зрителя к той или иной теме и выявить эффективный способ подачи информации.

Одним из ключевых способов сбора данных при проведении собственных исследований является анкетирование. Анкета является главным инструментом реализации методов опроса и наблюдения, она составляется студентами в процессе работы над проектом и представляет опросный лист для получения определенных сведений. Здесь цели проводимого исследования должны преобразоваться в вопросы, формы вопросов и ответов способствовать образованию определенных выводов и оценок, текст и последовательность в вопросах должны вести к взаимопониманию респондента и интервьюера. Благодаря анкетированию анализ различных исследований происходит быстрее и эффективнее, оно служит целям проверки надежности и достоверности оценок. На сбор и подготовку необходимой информации студентами затрачивается определенное количество времени,

средств и ресурсов, но без этих данных невозможна дальнейшая работа.

Далее студенты обрабатывают информацию для последующего анализа данных. Целесообразно ознакомить обучаемых с методами анализа данных, предназначенных для уплотнения данных, выявления взаимосвязей и взаимозависимостей, а также структурирования. Студенты должны понимать, что методы анализа данных классифицируются по следующему критерию: количеству одновременно анализируемых переменных – простые и многофакторные методы; цели анализа – описательные и индуктивные; уровню шкалирования переменных; зависимости от того, делятся ли переменные на зависимые и независимые методы анализа зависимостей и методы анализа взаимосвязей.

На *третьем этапе* работы студентов после проведенного анализа и упорядочивания текстовых данных необходимо определить вид графической формы визуализации, для чего они определяют тип сравнения: покомпонентное; позиционное; временное; частотное; корреляционное.

На сегодняшний день существуют различные виды графических средств отображения данных в инфографическом дизайне (таблицы, схемы, графики, матрицы, карты), но в основе иллюстрации количественных данных заложено только пять основных типов диаграмм, а каждому из типов сравнения соответствует один из типов диаграмм.

Для того, чтобы студенту определить тип будущей диаграммы, надо вспомнить основную идею проекта, которая формировалась на первоначальном этапе и выявить те ключевые слова, которые соответствуют определенному виду диаграммы.

Для данного этапа актуально рассмотреть со студентами таблицу, в которой представлены основные типы сравнения в инфографических объектах и формы соответствующих им диаграмм [2, с. 36].









| | | ТИПЫ СРАВНЕНИЯ | | | | |
|------------------------|-----------|--|---|---|---|---|
| | | ПОКОМПОНЕНТНОЕ | ПОЗИЦИОННОЕ | ВРЕМЕННОЕ | ЧАСТОТНОЕ | КОРРЕЛЯЦИОННОЕ |
| ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ДИАГРАММ | КРУГОВАЯ |  | | | | |
| | ЛИНЕЙНАЯ | |  | | |  |
| | ТЕКСТОВАЯ | | |  |  | |
| | ГРАФИК | | |  |  | |
| | ТОЧЕЧНАЯ | | | | |  |

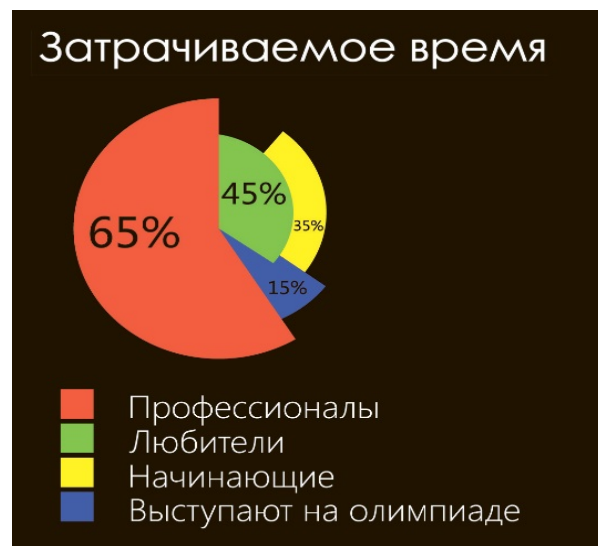
Рис. 1. Дидактическое пособие

Например, данная таблица (Рис. 1) дает возможность студенту определить, что при проведении покомпонентного сравнения данных, необходимо прежде всего, показать размер каждого компонента в процентах от исходного целого. Если присутствуют такие слова, как «доля», «проценты от целого», «составило %», то целесообразно ис-

пользовать в проекте покомпонентное сравнение данных, которое лучше всего демонстрируется при помощи круговой диаграммы. Это связано с тем, что визуально круг ассоциируется с чем-то целым и завершенным, круговая диаграмма является идеальным графическим отображением поставленной цели, так как на ней наглядно отображается каждая доля, как определенный процент от целого. Относительная величина каждого значения изображается в виде сектора круга, площадь которого соответствует вкладу этого значения в сумму значений. Студенту, создающему проект, этот вид графиков удобно использовать, когда нужно показать долю каждой величины в общем объеме, т.к. сектора могут изображаться как в общем круге, так и отдельно, расположенными на небольшом удалении друг от друга (рис. 2). Но круговая диаграмма дает возможность сохранить наглядность только в том случае, если количество частей совокупности диаграммы небольшое. Это довольно быстро возможно понять студентам, выполнив ряда упражнений на создание круговых диаграмм с использованием визуальных данных, выраженных в различных количествах секторов круга, т.к. если частей диаграммы становится слишком много, её применение становится неэффективно по причине несущественного различия сравниваемых структур. Недостаток круговых диаграмм — малая ёмкость, невозможность отразить более широкий объем полезной информации.

Следующий вид диаграмм, который анализируется со студентами — это линейные, в которых используется позиционное сравнение. При таком типе сравнения перед студентами ставится задача выявить закономерность влияния объектов. Ключевыми словами являются: «соотносятся» друг с другом — «одинаковы» ли они, «больше или меньше» других, «больше чем», «меньше чем», «равно». Для иллюстрации позиционного сравнения лучше всего подходит линейная диаграмма (рис.3). По вертикали располагается не шкала, а только обозначения сравниваемых элементов, такие как страны, отрасли промышленности, компании, имена продавцов. Преимущество графического выражения позиционного сравнения состоит в том, что линейки расставляются в любой последовательности.

Следующий тип сравнения данных, актуальный при создании инфографики — это временные и частотные, которые представлены гистограммой или графиками. Диаграммы-линии или графики — это тип диаграмм, на которых полученные данные изображаются в виде точек, соединённых прямыми линиями (рис.4). Точки могут быть как видимыми, так и невидимыми (ломаные линии). Также могут изображаться точки без линий (точечные диаграммы). Для построения диаграмм-линий студентам актуально предложить применение прямоугольной системы координат. Например, можно предложить выполнить упражнения, в которых по оси абсцисс откладывается время (годы, месяцы и т. д.), а по оси ординат — размеры изображаемых явлений или процессов, на осях наносится масштаб.



ВРЕДНЫЕ ВЫБРОСЫ В АТМОСФЕРУ

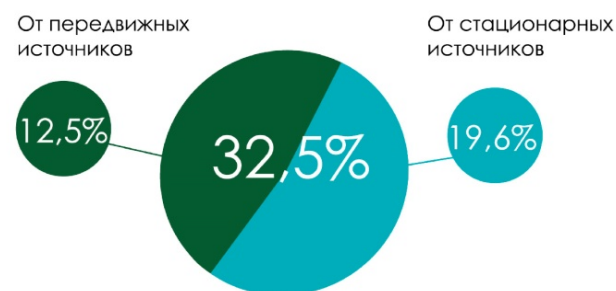


Рис.2. Студенческие работы



Рис.3. Студенческая работа



Рис.4. Студенческая работа



Рис.5. Студенческая работа

Далее со студентами анализируются следующие основополагающие моменты: диаграммы-линии целесообразно применять тогда, когда число размеров (уровней) в ряду велико, такие диаграммы удобно использовать, если требуется изобразить характер или общую тенденцию развития явления или явлений.

Также линии удобно использовать и при изображении нескольких динамических рядов для их сравнения, когда требуется, например, сравнение темпов роста. Создавая диаграммы такого типа, студенты должны знать, что не рекомендуется на одном объекте располагать более трёх-четырёх кривых, т.к. их большое количество может усложнить чертёж и линейная диаграмма потеряет наглядность.

При выполнении практических работ по данной тематике, необходимо обратить внимание обучаемых на то, что существенный недостаток диаграмм-линий — равномерная шкала, позволяющая измерить и сравнить только абсолютные приросты или уменьшения показателей в течение периода исследований, относительные же изменения показателей искажаются при изображении их с равномерной вертикальной шкалой.

Также в такой диаграмме невозможно изображение рядов динамики с резкими скачками уровней, которые требуют уменьшения масштаба диаграммы, и показатели в ней динамики более «спокойного» объекта теряют свою точность. Вероятность присутствия в этих типах диаграмм резких изменений показателей возрастает с увеличением длительности периода времени на графике.

Выполняя практические задания по созданию графиков, стоит обратить внимание студентов на диаграммы-области — это тип диаграмм, схожий с линейными диаграммами способом построения кривых линий. Отличается от них тем, что область под каждым графиком заполняется индивидуальным цветом или оттенком (рис. 6). Преимущество данного метода в том, что он позволяет оценивать вклад каждого элемента в рассматриваемый процесс, недостаток также схож с недостатком обычных линейных диаграмм — искажение относительных изменений показателей динамики с равномерной шкалой ординат.

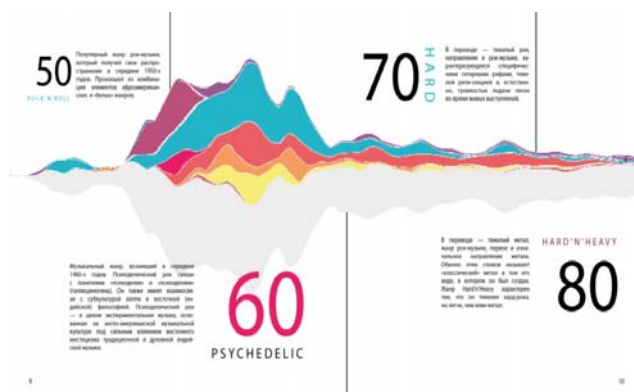


Рис.6. Студенческая работа

Временные сравнения достаточно часто используются при визуализации различных видов

информации, в них представляется не размер каждой доли в сравнении с целым, не соотношение долей, а то, как они изменяются во времени - что происходит с определенными показателями на протяжении недель, месяцев, кварталов, лет - возрастают ли они, снижаются, колеблются или остаются неизменными. Ключевые слова при данном типе сравнения являются: «изменяться», «расти», «убывать», «возрастать», «снижаться», «колебаться» и т.д. Если покомпонентное и позиционное сравнения показывают взаимосвязи в определенный момент времени, то временное сравнение отражает динамику изменений за какой-то временной период.

При работе с инфографикой, отображающей временные показатели, возможно предложить студентам проиллюстрировать данный тип сравнения при помощи гистограмм или графиков. Они на практике убедятся, что это наиболее актуальный вариант (рис.7). При выполнении данного задания, необходимо учитывать что, когда необходимо показать лишь несколько значений (до восьми), используют гистограмму, а для демонстрации, например, поквартальных изменений за 20 лет правильнее использовать график.

ТОКСИЧНЫЕ ОТХОДЫ

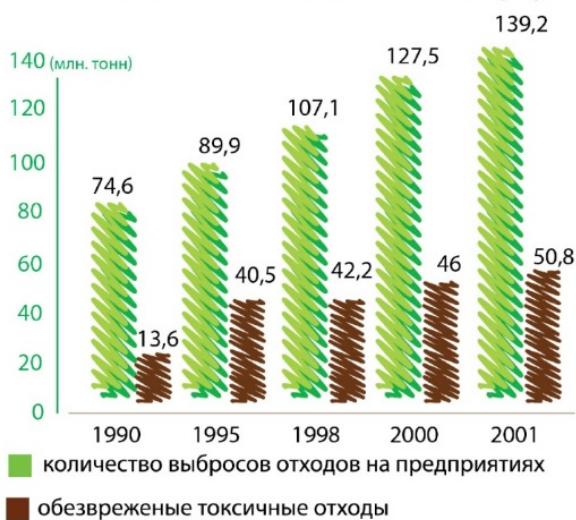


Рис.7. Студенческая работа

Проанализировав различные графические структуры и выполнив практические работы, студенты несомненно придут к выводу, что из всех типов диаграмм график используется наиболее часто. Это связано с тем, что, во-первых, его легче всего выполнить графическими средствами, а также это самый компактный из всех типов диаграмм т.к. графиком наиболее наглядно можно показать, что значение определенного параметра растет, уменьшается, изменяется или остается стабильным.

Частотный тип сравнения также достаточно часто используется при визуализации информации и представляется посредством графиков и гистограмм. Такое сравнение дает возможность определить, сколько объектов попадает в определен-

ные последовательные области числовых значений. Данный вид сравнения используется для того, чтобы показать, сколько работников зарабатывают менее чем 30 тыс. долл., сколько - 30-60 тыс. долл. и т. д., или сколько жителей относятся к возрастной группе до 10 лет, сколько - от 10 до 20, от 20 до 30 и т. д.

Термины, характерные для этого вида сравнения, - «в диапазоне от х до у», «концентрация», «частотность» и «распределение». Частотное сравнение показывает, сколько значений данного параметра (частотность) попадает в последовательные области числовых значений. Этот тип сравнения применяется в двух основных случаях. Во-первых, для обобщения сходных событий на основе выборки наблюдений. В данном случае частотное сравнение используется для того, чтобы предсказывать риск, вероятность или возможность. Актуально предложить студентам для практической работы проиллюстрировать вышеназванные случаи с помощью столбчатых и линейных (полосовые) диаграмм (рис.8), обратив их внимание на то, что в данном случае возможно также применение гистограммы и графиков. При работе студентам следует учитывать, что гистограммы актуальнее, когда используется не больше 5-7 областей числовых значений, если же их больше, то целесообразней воспользоваться графиком.

ЛУЧШИЕ КОМПОЗИЦИИ ПО МНЕНИЮ СЛУШАТЕЛЕЙ САЙТА LAST.FM

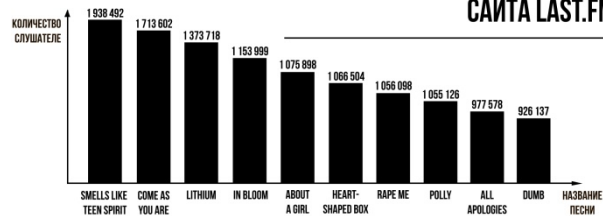


Рис.8. Студенческая работа

Проанализировав таблицу № и выполнив ряд практических работ студенты видят, что столбчатые диаграммы используются достаточно часто в инфографике, если надо представить наглядное сравнение полученных статистических данных или сделать анализ их изменения за определённый промежуток времени. Построение столбчатой диаграммы заключается в изображении статистических данных в виде вертикальных прямоугольников или трёхмерных прямоугольных столбиков. Каждый столбик изображает величину уровня данного статистического ряда. Все сравниваемые показатели выражены одной единицей измерения, поэтому удаётся сравнить статистические показатели данного процесса.

Разновидностями столбчатых диаграмм являются линейные (полосовые) диаграммы. Они отличаются горизонтальным расположением столбиков (рис.9). Столбчатые и линейные диаграммы взаимозаменяемы, рассматриваемые в них статистические показатели могут быть представлены

как вертикальными, так и горизонтальными столбиками. В обоих случаях для изображения величины явления используется одно измерение каждого прямоугольника — высота или длина столбика [4, с. 170]. Поэтому и сфера применения этих двух диаграмм в основном одинакова.



Рис.9. Студенческая работа

Последний вид сравнения, который мы рассматриваем со студентами – это корреляционное, которое показывает наличие (или отсутствие) зависимости между двумя переменными. Например, обычно ожидается, что при увеличении объемов продаж возрастает прибыль или что при увеличении скидок – возрастают объемы продаж. Ключевыми словами, по которым можно определить данный вид сравнения являются: «относится к», «возрастает при (в случае)», «снижается при (в случае)», «меняется при (в случае)» или, наоборот, «не возрастает при (в случае)» и т.д.

Корреляционное сравнение показывает, соответствует ли соотношение двух переменных ожидаемой зависимости. Подобные сравнения лучше всего иллюстрируются при помощи точечных (рассеянных) или двусторонних линейчатых диаграмм (рис.10).



Рис.10. Студенческая работа

Все вышеперечисленные типы составляют 90 % всех диаграмм. Остальные 10 % - это комбина-

ции различных видов диаграмм: например, график с гистограммой или круговая диаграмма с линейчатой.

После выполнения анализа данных и составления приблизительных черно-белых набросков, студентам может понадобиться добавить несколько дополнительных фактов, в связи с этим может понадобиться произвести дополнительный добор информации, способами, приведенными ранее. Это даст возможность более эффективно использовать графики, сделать иллюстративный материал более насыщенным и интересным.

После всех исследований, проведенных студентами, анализа и структурирования данных, наступает *четвертый этап – проектирование инфографики*.

Цель работы студентов при выполнении проекта по созданию инфографических структур, состоит в том, чтобы представить визуально завершенный объект, который должен легко восприниматься и процесс считывания информации проходить максимально быстро. Этим требованиям должны соответствовать не только отдельные фрагменты проекта, смысл которых должен передаваться мгновенно, но и общая идея, которая дает возможность воспринимать графические изображения за считанные секунды. Разрабатывая концепцию объекта и воплощая его в графических образах, студент должен понимать, что если при разработке объекта не будет уделяться достаточного внимания целям передачи информации лаконичными и хорошо воспринимаемыми графическими образами, то итоговый результат может получиться и лучше, если бы использовался сплошной текст, но все равно информация не будет передана в креативном и легко усваиваемом виде.

Инфографика представляет собой объект графического дизайна, и законы организации пространства в ней используются те же, что и при создании структуры журнальной статьи посредством верстки, т.е. группируются отдельные иллюстрации и текстовые блоки таким образом, при котором создаются условия восприятия разворота издания, как единого целого [3, с. 37].

При создании инфографики в компьютерных программах студентам необходимо разработать модульную сетку [5, с. 99], согласно которой будут размещаться иллюстрации и текстовые блоки, в зависимости от иерархии значимости. Затем осуществляется компоновка следующих элементов: заголовка, который должен соответствовать содержанию графика); графика, которому должна соответствовать «легенда» и который должен быть предельно понятным и доступным для восприятия; подписи осей, с обязательным указанием единиц измерения; источник данных.

Исходя из вышеизложенного можно заключить, что такой способ передачи информации, как инфографики весьма актуален в наши дни. В этой связи возрастает значимость подготовки студентов, специализирующихся в области графического дизайна и владеющих методическими основами ее проектирования.

Литература

1. Воронов Н.В. Российский дизайн. Очерки истории отечественного дизайна. В 2 т. Т. 1/ Н.В.Воронов. — М.: Союз дизайнеров России, 2001. — 424 с. С15
2. Желязны, Дж. Говори на языке диаграмм : пособие по визуальным коммуникациям / Джин Желязны ; пер. с англ. [А. Мучника и Ю.Корнилович] —6-е изд. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. — 304 с. С. 36.
3. Лаптев В. В. Макротипографика/Микротипографика— СПб. : Изд-во Политехн. Ун-та, 2011. — 164 с. С 37
4. Лаптев В. В. Проектные основы инфографики. — М. : АВАТАР, 2016. — 287 с. С170
5. Мюллер-Брокман Й. Модульные системы в графическом дизайне. - М.: Изд-во студия Артемия Лебедева, 2014. - 184 с. С99
6. Овчинникова Р.Ю. Дизайн-проектирование: теоретические основания и специфика/ Овчинникова Р.Ю.// Омский государственный технический университет. – 2012. – № 1. – С. 267–270, с. 269
7. Остриков С.В. Проектно-художественное моделирование инфографики : теоретические основы и принципы : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.06 / Остриков Сергей Викторович; [Место защиты: Моск. гос. худож.-пром. ун-т им. С.Г. Строганова]. - Москва, 2014. - 227 с. : ил.
8. Селеменев С. В. Инфографика в школе / С. В. Селеменев // Информатика и образование. – 2011. – № 9. – С. 38–44
9. Сокольникова Н.М., Сокольникова Е.В. История дизайна : учеб. для сред. проф. образования / Н. М. Сокольникова, Е. В. Сокольникова. – Москва : Академия, 2016. - 239, [1] с. : ил., [16] л. ил.
10. Edward Miller, Mario Garcia, Pegie Stark. Eyes on the News by Edward Miller. – Poynter Institute, 1991. – с 96. С 26

Methodical foundations of infographics for modern printing products created by students-designers

Zotova K.V. Sokolnikova N.M.

Moscow State Pedagogical University

The article discusses the methodological foundations of designing information graphics and creating infographic design by student-designers. A number of stages in which the educational process is carried out. At the initial stage, the goals of creating infographics are formulated, certain tasks are set, the target audience is determined. The main type of comparison is established and the graphic form of the future visualization is formed. At the second stage, an array of data collected from various sources of information is compiled, at this stage one of the main tasks is the relevance of the data and the accuracy of the source of information. At the third stage, the analysis and processing of information is carried out, then, the data obtained during the preliminary studies are reduced to a common denominator.

At this stage, the data array acquires a graphical display in black and white sketches of future graphs. At the third stage, additional information is also collected for more accurate analysis. The collected and prepared data should be presented as functional as possible for future use. At the final stage, the most accessible for perception visualization is formed in the process of design-design of the infographic project and layout is performed. taking into account the format and orientation of the publication, as well as production technology, the creation of visualization in magazine, book and advertising design.

Keywords: design, infographics, infographic design, education, design methodology

References

1. Voronov N.V. Russian design. Essays on the history of domestic design. In 2 t. T. 1 / N.V.Voronov. - M. : Union of Designers of Russia, 2001. - 424 p. C15
2. Zelazny, J. Speak in the language of diagrams: a guide to visual communications / Gene Zelazny; per. from English [BUT. Muchnik and Yu. Kornilovich] —6th ed. - M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2016. - 304 p. S. 36.
3. Laptev V.V. Macrotypography / Microtypography— SPb. : Publishing House Polytechnic. University, 2011. - 164 p. From 37
4. Laptev V. V. Design bases of infographics. - M.: AVATAR, 2016. - 287 p. C170
5. Muller-Brockman Y. Modular systems in graphic design. - M. : Publishing house of Artemy Lebedev Studio, 2014. - 184 p. C99
6. Ovchinnikova R.Yu. Design-design: theoretical foundations and specificity / Ovchinnikova R.Yu. // Omsk State Technical University. - 2012. - № 1. - p. 267–270, p. 269
7. Ostrikov S.V. Design and art modeling of infographics: theoretical foundations and principles: dissertation ... Candidate of Art History: 17.00.06 / Ostrikov Sergey Viktorovich; [Place of protection: Mosk. state art.-prom. un-t them. S.G. Stroganov]. - Moscow, 2014. - 227 p. : il
8. Selemenev S. V. Infographics in school / S. V. Selemenev // Informatics and education. - 2011. - № 9. - P. 38–44
9. Sokolnikova N.M., Sokolnikova E.V. Design history: studies for nouns prof. Education / N. M. Sokolnikova, E. V. Sokolnikova. - Moscow: Academy, 2016. - 239, [1] p. : il., [16] l. silt
10. Edward Miller, Mario Garcia, Pegie Stark. Eyes on the News by Edward Miller. - Poynter Institute, 1991. - from 96. From 26

Динамическое наблюдение педагогических результатов духовно-нравственного воспитания старшеклассников посредством внеурочной экскурсионной деятельности

Дударенко Елена Петровна,

аспирант, кафедра психологии образования факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» Syrovaee67@mail.ru

В данной статье представлены итоги динамического наблюдения педагогических результатов одновременного сочетания нравственного и духовного воспитания учеников старшей школы с использованием методик, разработанных в рамках экскурсионной деятельности вне основных этапов учебного процесса в школьных классах. Используя теоретический анализ, в работе удалось определить оптимальный алгоритм осуществления динамического наблюдения педагогических результатов духовно-нравственного воспитания школьников. В рамках динамического наблюдения были выработаны критерии и целевые показатели уровня духовно-нравственного воспитания старшеклассников посредством экскурсионной деятельности как эффективного методического инструментария. Для нужд оценки степени качества использования предлагаемого к обсуждению в данной статье методического инструментария было проведено апостериорное измерение духовно-нравственных качеств старшеклассников, выработанных в результате использования экскурсионной деятельности. Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что экскурсионная проектная деятельность эффективно реализует целевую задачу выработки и формирования духовно-нравственных качеств у учеников старшей школы.

Ключевые слова: динамическое наблюдение педагогических результатов; духовно-нравственное воспитание; программа студии экскурсоводов «По святым местам»; ученики старшей школы; старшеклассники; экскурсионная деятельность.

В условиях фундаментальной модернизации системы российского образования и определения направлений его дальнейшего развития принципиально важным остается вопрос сохранения национальной самобытности и самоценности отечественного образования как основополагающего фактора в развитии общества. Сегодня можно считать общепризнанным, что будущее России зависит не только от инвестиций и новых технологий, но и от духовно-нравственного потенциала молодежи, от преодоления последствий глобального духовного кризиса в обществе [7].

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения в условиях современного российского общества приобрело особенную значимость. Это связано с глубинными изменениями образовательной системы России, необходимостью коренного пересмотра существующих средств и методов духовно-нравственного воспитания [4].

Бесспорно, эффективной формой организации внеурочной деятельности с целью духовно-нравственного воспитания выступают экскурсии по исторически, культурно, духовно значимым местам нашей страны. С помощью таких путешествий можно неприметно, но действительно способствовать воспитанию детей в духе уважения и любви к истории, культуре, нравственности и традициям России, и тем самым, укреплять самые фундаментальные нравственные основы российского общества [5; 11].

Организация и подача материала посредством экскурсионной деятельности обеспечивает, в том числе, осмысление старшеклассниками роли Православия в становлении и развитии Русского государства, в формировании русской нации и сохранении ее единства, глубокое понимание основ русского национального характера и истоков духовности, осознание одной из основополагающих ролей Православия в становлении и развитии русской культуры. Создается благоприятная атмосфера для формирования системы нравственных оценок и ориентиров для мировоззренческого поиска и самоопределения подростков [3].

В процессе опытно-экспериментальной работы была реализована программа духовно-нравственного воспитания старшеклассников посредством экскурсионной деятельности. Программа была внедрена в студии экскурсоводов г. Москвы «По Святым местам».

В содержание проводимой нами опытно-экспериментальной работы было включено динамическое наблюдение педагогических результатов духовно-нравственного воспитания старшекласников посредством внеурочной экскурсионной деятельности.

Динамическое наблюдение представляло собой непрерывный процесс, направленный на конкретные объекты и процессы обучения и воспитания, имеющий целевую направленность, реализующийся через систему показателей и критериев [10].

Цель динамического наблюдения педагогических результатов состояла в содействии включению обучающихся в образовательную среду разработанной нами Программы дополнительного образования для старшекласников «Студия экскурсоводов «По святым местам»», а также характеристике влияния указанной программы на духовно-нравственное воспитание учащихся 9-11 классов ГБОУ СОШ № 2120 г. Москвы. Всего в опытно-экспериментальной работе участвовали 130 старшекласников. Основное назначение программы духовно-нравственного воспитания – формирование ценностных ориентаций, способности к оценке и самооценке с точки зрения православия, норм морали, этики, нравственности.

Свою цель в духовно-нравственном воспитании мы видим, в первую очередь, в том, чтобы разбудить в ребенке, подростке «внутреннего человека», проложив путь к истинным ценностям, создать условия для духовного взросления, самовозрастания и саморазвития [4].

На основе теоретического анализа [2; 6; 10] нами был определен алгоритм осуществления динамического наблюдения педагогических результатов духовно-нравственного воспитания школьников, приведенный на Схеме 1.



Схема 1. Алгоритм осуществления динамического наблюдения педагогических результатов духовно-нравственного воспитания старшекласников во внеурочной экскурсионной деятельности

В рамках динамического наблюдения были разработаны критерии и показатели духовно-нравственного воспитания старшекласников в экскурсионной деятельности (Таблица 1).

Таблица 1
Критерии и показатели динамического наблюдения педагогических результатов духовно-нравственного воспитания

| | Духовно- нравственные чувства | Духовно- нравственное сознание | Духовно- нравственное поведение |
|------------|--|--|--|
| Критерии | Эмоционально-ценностный критерий: эмпатия, сопереживание, милосердие, проявление положительных эмоций по отношению к проявлению патриотизма, любви к своей Родине, проявление чувства собственного достоинства и гордости за свое Отечество. | Интеллектуально-нравственный критерий: осведомленность старшекласников о духовно-нравственных понятиях, ценностях общества, нормах духовно-нравственного поведения. | Поведенческо-волевой критерий: сформированность нравственных привычек, проявление в ситуации нравственного выбора своей позиции и отношения к национальным ценностям, святыням, историческому и культурному наследию своей Родины. |
| Показатели | Готовность проявлять духовно-нравственные чувства, стабильность их выражения, самооценка духовно-нравственной воспитанности. | Доброта, патриотизм, сострадание, гостеприимство, забота о младших, почитание старших, дружелюбие, уважение к себе и окружающим, бережное отношение к национальным святыням. | Осознание целей, жизненных смыслов, следование духовно-нравственным нормам и ценностям общества. |

На протяжении всей опытно-экспериментальной работы использовались сравнение и анализ данных начального и заключительного этапа диагностики духовно-нравственных качеств старшекласников во внеурочной экскурсионной деятельности.

На предварительно-диагностическом этапе педагогического мониторинга проводилось анкетирование обучающихся 9-11 классов ГБОУ СОШ № 2120 г. Москвы.

Используя метод анкетирования, мы выявили источники получения информации о духовно-нравственном воспитании старшекласников; определили условия, благоприятные для экскурсионной деятельности старшекласников. Представления старшекласников об источниках духовно-нравственного воспитания старшекласников до внедрения в образовательную среду студии экскурсоводов «По святым местам» представлены на Рисунке 2 (1).

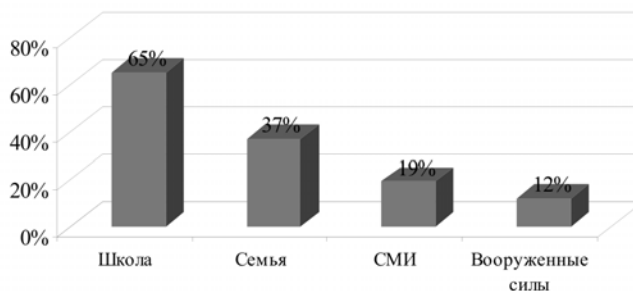


Рис. 1. Представления старшекласников об источниках духовно-нравственного воспитания старшекласников

Большая часть подростков утвердительно ответили на вопрос «Нужна ли студия экскурсоводов «По святым местам»?», а также положительно оценили значение проектируемой площадки. Так, 78% опрошенных подростков, 83% родителей и 90% учителей признают острую необходимость создания в школе студии экскурсоводов «По святым местам» (Рисунок 2).

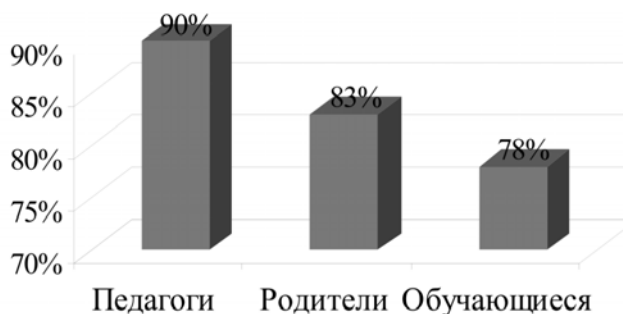


Рис. 2. Представления респондентов о необходимости создания студии экскурсоводов «По святым местам» в школе

Таким образом, выявлено, что среди опрошенных старшеклассников идея духовно-нравственного воспитания достаточно востребована, подростки недовольны отсутствием мероприятий по духовно-нравственному воспитанию и ожидают определенных шагов в этом направлении.

Содержание промежуточно-диагностического этапа динамического наблюдения составила организация диагностики посредством комплекса психологических методик, что позволило выявить отношение старшеклассников к духовно-нравственному воспитанию, а также уровень их духовно-нравственной воспитанности [1; 8]. Полученные результаты показали, что в школе не в полной мере используется имеющийся материал по духовно-нравственному воспитанию школьников; не определена потенциальная возможность использования экскурсионной педагогики в духовно-нравственном воспитании школьников; отсутствует определенная система проведения духовно-нравственной воспитательной работы.

Поэтому разработанная нами экспериментальная Программа дополнительного образования старшеклассников «Студия экскурсоводов «По святым местам»» выступила инновационной платформой внутренней образовательной среды ГБОУ СОШ № 2120 г. Москвы.

Результаты контрольного этапа динамического наблюдения показали, что у всех подростков экспериментальной группы сформировалось устойчивое отношение к нравственным нормам, отношение к поступкам и эмоциональные реакции адекватны. Большинство подростков экспериментальной группы выбирают правильное решение на определенные поступки, не сомневаясь в своих ответах. В экспериментальной группе у подростков сформировались правильные представления о нравственном поведении. Кроме знаний, умений и навыков подростки получили устойчивые нрав-

ственные ориентиры, освоили основополагающие нормы достойной общественной жизни.

Результаты проведенного динамического наблюдения педагогических результатов духовно-нравственного воспитания старшеклассников сведены в Таблице 2 и на Рисунке 3.

Таблица 2.

Уровень сформированности духовно-нравственного воспитания старшеклассников в экскурсионной деятельности

| Критерии духовно-нравственного потенциала личности | Предварительно-диагностический этап | | | Итогово-прогностический этап | | |
|--|-------------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий | Низкий | Средний | Высокий |
| Контрольная группа (n=65) | | | | | | |
| Духовно-нравственное сознание | 36% | 48% | 16% | 35% | 48% | 17% |
| Духовно-нравственные чувства | 51% | 34% | 15% | 45% | 38% | 16% |
| Духовно-нравственное поведение | 59% | 28% | 13% | 60% | 27% | 13% |
| Экспериментальная группа (n=65) | | | | | | |
| Духовно-нравственное сознание | 40% | 47% | 13% | 20% | 52% | 28% |
| Духовно-нравственные чувства | 62% | 32% | 4% | 21% | 40% | 39% |
| Духовно-нравственное поведение | 70% | 25% | 5% | 20% | 45% | 35% |

По итогам заключительного этапа динамического наблюдения педагогических результатов духовно-нравственного воспитания старшеклассников во внеурочной экскурсионной деятельности в контрольной группе показатели заметно отличаются от соответствующих показателей в экспериментальной группе.

В экспериментальной группе на более высокий уровень развития духовно-нравственного поведения перешли все участники программы. Значительно уменьшилось число респондентов низкого уровня (на 50%), а среднего и высокого уровня возросло: на 20% и на 30% соответственно. Это говорит об эффективности проведенных нами мероприятий по внедрению в образовательный процесс внеурочной экскурсионной программы (Рисунок 3).

Таким образом, внедрение Программы дополнительного образования для старшеклассников «Студия экскурсоводов «По святым местам»» во внеурочную деятельность образовательного учреждения позволило определить влияние экскурсионно-образовательной среды на духовно-нравственное воспитание старшеклассников, разработать механизм развития духовно-нравственных качеств личности подростков путем использования средств экскурсионной педагогики, выявить инновационные способы и технологии создания системы духовно-нравственного воспитания старшеклассников. Ожидаемым результатом является личность выпускника, обладающая духовно-нравственными ориентирами, способная к оценке своих поступков с точки зрения норм традиционной этики, осознающая себя носителем культуры, умеющая отстаивать свою независи-

мость и независимость своей страны, способная к саморазвитию и самовоспитанию.

Исходя из результатов динамического наблюдения педагогических результатов, можно сделать вывод, что экскурсионно-образовательная среда дает возможность осуществлять духовно-нравственное воспитание, основанное на любви к отечеству, почитании старших, отзывчивости по отношению к людям и нуждающимся в помощи. Духовно-нравственные православные традиции способствуют терпимости к непохожему, верности слову и долгу, чувству чести и личного достоинства. В практической деятельности усвоение общественно значимых смыслов происходит как эмоциональное «проживание» и присвоение;

в значимых для учащихся видах деятельности, в ситуациях выбора – как основа поведения, поступка, решения. Создаются условия для погружения в русский быт, традиции, культуру, историю для осмысления духовно-нравственных ценностей и ориентиров. Разнообразные формы деятельности школьников (участие в организации школьных праздников, благотворительных акциях, экскурсиях, проектах и так далее), требующие творческого подхода, выбора позиции, способствуют выработке определенной линии поведения и оценки с позиции нравственности. Данная модель образовательной системы отвечает запросам государства на формирование духовно-нравственной личности.

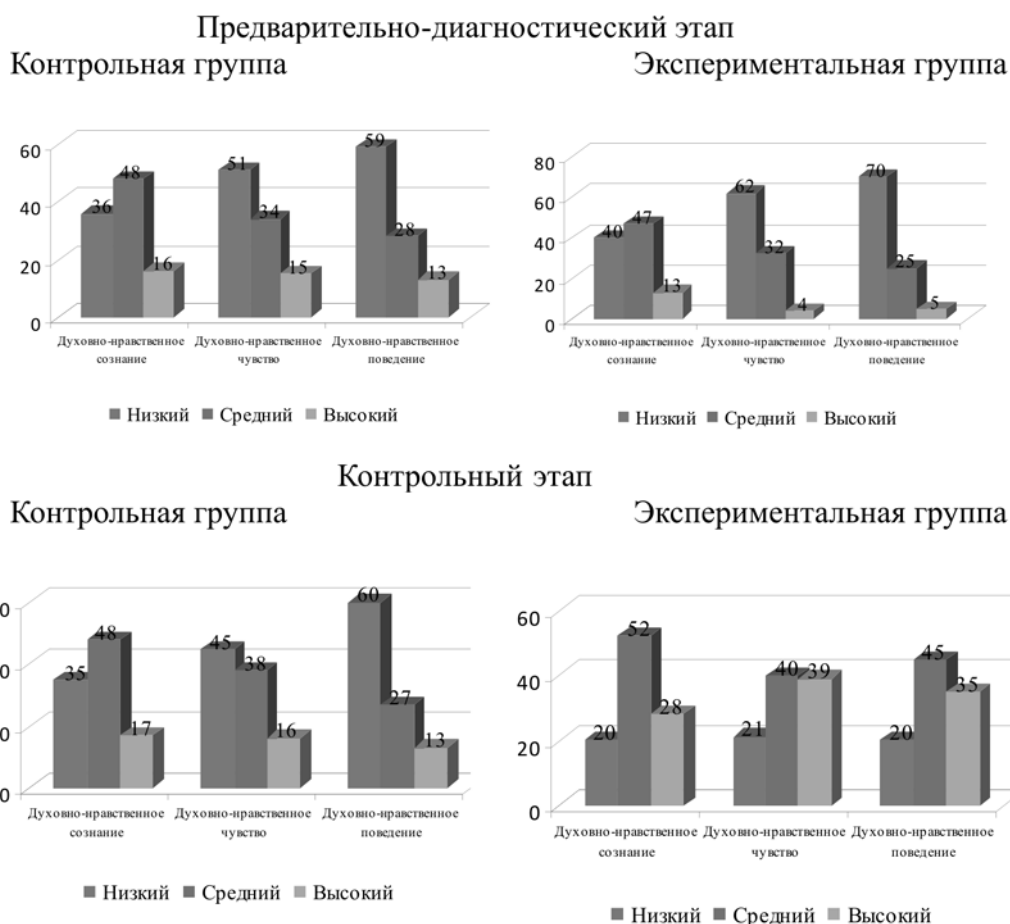


Рис. 3. Динамика уровня духовно-нравственных качеств старшеклассников в экскурсионной деятельности

Литература

1. Алмазова О. В. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие. Екатеринбург: Калинин Г. П., 2017. 227 с.
2. Белякова Е. Г., Строкова Т. А. Психолого-педагогический мониторинг: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2015. 240 с.
3. Гальцова Е. С. Проблемы духовно-нравственного воспитания личности в современной России [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-lichnosti-v-sovremennoy-rossii-3> (дата обращения: 23.08.2018).

4. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2012. 240 с.
5. Емельянов Б. В. Экскурсия как педагогический процесс [Электронный ресурс]. URL: http://tourlib.net/books_tourism/ekskurs15.htm (дата обращения: 21.08.2018).
6. Пальмова Е. А. Качество отечественного образования и его мониторинг: современный подход [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-otechestvennogo-obrazovaniya-i-ego-monitoring->

sovremennyy-podhod (дата обращения: 23.08.2018).

7. Пластинина Н. А. Духовно-нравственное образование и воспитание обучающихся в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 10. С. 58-60. URL: <http://e-koncept.ru/2017/572014.htm>. (24.08.2018)

8. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Академия, 2013. 320 с.

9. Рыжикова Ю. А. Технология организации образовательной экскурсии [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-obrazovatelnoy-ekskursii> (дата обращения: 23.08.2018).

10. Строкова Т. А. Мониторинг в школьном образовании: монография. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2017. 196 с.

11. Хатыхьян М. В. Справочные материалы по организации экскурсионной деятельности в образовательных учреждениях. Ростов-на-Дону: Центр детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), 2015. 20 с.

Dynamic observation of pedagogical results of spiritual and moral education of senior pupils by means of excursion activities

Dudarenko E.P.

Moscow State University of Education

This article presents the results of the dynamic observation of the pedagogical results of the simultaneous combination of moral and spiritual education of high school students using techniques developed in the framework of excursion activities outside the main stages of the educational process in school classes. Using theoretical analysis, the work was able to determine the optimal algorithm for the implementation of dynamic observation of the pedagogical results of spiritual and moral education of schoolchildren. Within the framework of dynamic observation, criteria and target indicators were developed for the level of spiritual and moral education of high school students through excursion activities as an effective methodological toolkit. In order to assess the degree of quality of the use of the methodological tools proposed for discussion in this article, a posteriori measurement of the spiritual and moral qualities of high school students developed as a result of the use of excursion activities was conducted. The results of the study indicate that the excursion project activity effectively implements the goal-oriented task of developing and forming spiritual and moral qualities in high school students.

Keywords: dynamic observation of the pedagogical results, spiritual and moral education; program of Studio of guides "on Holy places"; high school students; excursion activities.

References

1. Almazova O. Century. Psychological and pedagogical diagnosis: a tutorial. Yekaterinburg: Kalinina G.P., 2017. 227 p.
2. Belyakova E. G., Strokova T. A. Psychological and pedagogical monitoring: study guide. Tyumen: Publishing House of Tyumen State University, 2015. 240 p.
3. Galtsova E.S. Problems of the spiritual and moral education of the individual in modern Russia [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-lichnosti-v-sovremennoy-rossii-3> (appeal date: 08/23/2018).
4. Divnogortseva S. Yu. Spiritual and moral education in the theory and experience of Orthodox pedagogical culture. M.: Orthodox St. Tikhon University of Humanities, 2012. 240 c.
5. Emelyanov B.V. Excursion as a pedagogical process [Electronic resource]. URL: http://tourlib.net/books_tourism/ekskurs15.htm (access date: 08/21/2018).
6. Palmova E. A. The quality of domestic education and its monitoring: a modern approach [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-otechestvennogo-obrazovaniya-i-ego-monitoring-sovremennyy-podhod> (appeal date: 08/23/2018).
7. Platinina N. A. Spiritual and moral education and upbringing of students in the context of the implementation of the Federal State Educational Standards [Electronic resource] // Concept: scientific and methodical electronic journal. 2017. V. 10. S. 58-60. URL: <http://e-koncept.ru/2017/572014.htm>. (08.24.2018)
8. Psychological and pedagogical diagnostics: a manual for students. higher ped. studies. institutions / ed. I. Yu. Levchenko, S. D. Zabramnoy. M.: Academy, 2013. 320 p.
9. Ryzhikova Yu. A. Technology organization of educational excursions [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-obrazovatelnoy-ekskursii> (appeal date: 08/23/2018).
10. Strokova T. A. Monitoring in school education: monograph. Tyumen: TSU Publishing House, 2017. 196 p.
11. Khatikhyan M.V. Reference materials on the organization of excursion activities in educational institutions. Rostov-on-Don: Center for Children's and Youth Tourism and Excursions (Young Tourists), 2015. 20 p.

Формирование взглядов профессора психологии И.П. Четверикова на понятие «личность» и «личность человека»

Сизинцев Павел Васильевич,
аспирант, Московская Духовная Академия,
sizinpash@yandex.ru.

Статья посвящена философскому осмыслению понятия «человеческая личность» по учению профессора психологии Киевской Духовной Академии И.П. Четверикова, которые включают в себя религиозно-философские представления о личных свойствах человека, проявляемых в бытии. Автор в обзоре его научных и психологических трудов показывает, что в понимании И.П. Четверикова о человеке имеет место всесторонний анализ понятия «личность» в категориях переживаний сознания, памяти, чувств, ощущений и восприятий. Исследование включает в себя рассмотрение его взглядов христианско-теистического и психологического направления. Оригинальность исследования максимальна, так как исследований философского наследия И.П. Четверикова в научной среде практически не проводилось.

Ключевые слова: самосознание, сознание, восприятие, личность человека, изменения, переживания, самопознание, познание, творчество, любовь.

Личность человека у профессора психологии Киевской Духовной Академии И.П. Четверикова была выражением переживаний сознания обобщенного опыта внутреннего личного бытия человека, олицетворяющего тайну и метафизическую непостижимость уникальной реальности ноуменального «Я» человека [Кант, 1994, 3]. Он также рассматривал личность как совокупность психологических состояний сознания на фоне непрерывного изменения самосознания под влиянием взаимозависимостей физических, социальных и культурно-духовных состояний человека и его поведении как реакции на происходящее внутри и вокруг него. Таким образом представление о личности у И.П. Четверикова включает в себя систему онтологических, психологических, нравственных, метафизических, антропологических социальных аспектов.

Состав личности человека у профессора включал самосознание «Я», а также понятия физических, социальных и духовных переживаний сознания и активное стремление человека к осуществлению своих творческих идеалов. В рассматриваемом учении о личности проводится мысль, о том, что Бог-Абсолют есть Существо личное, абсолютное и совершенное. Поэтому абсолютная личность и определяет причинность и целесообразность жизнедеятельности сотворенного ею бытия. Структура понятия «личность» в этом случае состояла:

- В отношении Бога из единства абсолютных личных свойств Бога, как личного Существа,
- В отношении человека из внутреннего самосознания «Я», управляющего потоком и взаимодействием физических, социальных и культурно-духовных переживаний в совокупности с представлениями об идеальном бытии.

Анализ умозрительной психологии профессора И.П. Четверикова привел его к выводу, что «Я» есть субъект собственного самопознания человека. Но кроме того это и объект для «Не-Я» или другого «Я» - в высшем смысле – личного Бога. Он вывел два типа личности по отношению к человеку:

- В отношении Бога – абсолютная Личность с безусловными свойствами Божественных Лиц - ипостасными и всеобщими для Божественных Ипостасей,
- В отношении человека – личность относительная, но тем не менее обладающая качественными метафизическими свойствами. Она состоит из «эмпирической личности» на психологической основе и «идеальной личности», отражающей в своей высшей степени нравственные свойства Иисуса Христа в каждом человеке.

Человека как личность отличает разумный контроль над мыслями, дисциплина своих чувств, свободное управление волей и осуществляемый самосознанием «Я» непрерывный поток своих помыслов,

речей, поступков и желаний. Личность человека в концепте И.П. Четверикова есть главный источник его волевой жизнедеятельности. Само по себе понятие «личность» применительно к бытию человека начинает рассматриваться И.П. Четвериковым в статьях «Критический индивидуализм в русской философии» [Четвериков, 1905, 9] и «Метод Фриза и его новой школы» [Четвериков, 1908, 2-4]. Эти публикации показывают, что автор все более сосредотачивается на изучении психологии человека и его личностно-природного состава. Большую роль играет рассмотрение и подробное исследование состояния самосознания «Я» человека, как с религиозно-философской, так и с психологической стороны. При этом на момент написания статей И.П. Четвериков был религиозным философом, который прошел в Германии научную практику у основателя мировой экспериментальной психологии профессора В. Вундта.

В своей концепции личности человека И.П. Четвериков пытался создать оригинальную модель психической реальности, представляющую собой целостный мысленный продукт, гармонично объединяющий аспекты христианского теизма и положения святоотеческого учения о человеке с рациональными элементами русского персонализма и достижениями умозрительной психологии своего времени. При этом личность человека в его понимании получает наибольшее самовыражение в религиозной жизни. Ибо «личность человека является маленькой ячейкой православной Церкви» [Четвериков, 1949, 2, 8]. Православие же мотивирует стремление к добрым намерениям и активным действиям силою собственного нравственного чувства, и осознания того, что человеку следует или не следует делать. Для личности человека при этом характерны «свобода, как способность самоопределения», а также «любовь и благо». Именно как самораскрытие личных свойств в выборе деятельности, личностное бытие представляет собой проявление в стремлении к идеалу через человеческую природу. Ибо человека создал «творец реального бытия - существо духовное, свободное и нравственно-совершенное», живой Источник «истины, добра и красоты» [Четвериков, 1903, 144-145]. Поэтому, человеческая личность есть бытие, объединяющее внутреннюю жизнь сознания и его рационально непостижимое духовное бытие, через самосознание «Я» и отражение личных свойств в человеке. В учении И.П. Четверикова применялись:

- Понятие «человеческая «идеальная» личность как свойство сознания человека в его представлениях об идеале, стремлении к богоподобию,
- Понятие «человеческая «эмпирическая» личность как единая совокупность опытных переживаний сознания,
- Понятие «Реальная» личность человека как исток его бытия в соединении «идеальной» и «эмпирической» человеческих личностей и проявления личных свойств, отражаемых самосознанием «Я»,
- Самосознание «Я», как основа «вневременной основы душевной жизни, служащей источни-

ком творчества и самоопределения» [Извлечения, 1910, 9, 334].

Понятие личности как категории бытия, описывало проявления стремлений человека к выбранным идеалам в деятельности, выражаемые совокупностью личных свойств, присущих ему. Способность личного бытия постоянно развивается в процессе жизни как форма духовного становления. Этот процесс формирует понятие «Я» человека и создает окружающую социально-духовную среду. В психологическом отношении личность означает процесс синтеза и выражения совокупности опытных физических, социальных и культурно-духовных переживаний в самосознании «Я». Тем самым личность человека сознает себя «как основу, в которой постепенно возникают сознание и самосознание» [Четвериков, 1903, 146], выражающиеся в его поведении и отношении. Нравственность человека определена понятием «идеальной личности» как стремлением к проявлению идеалов и раскрытию творческой деятельности в человеке.

Дальнейшее развитие понятия «личность человека» в творчестве И.П. Четверикова было отражено в его курсе лекций по истории психологии (1910-1911). Согласно их материалам, новые знания, обретение культурно-религиозных навыков и развитие профессиональных умений, духовных ценностных установок обогащает личность, как проявленное в деятельности бытие. «Жизнь сознания можно рассматривать с двух сторон – как творческий процесс моего «Я» и как процесс внешне происходящих актов». [Четвериков, 1911, 390]. Волевые процессы «объясняются в теориях естествознания особыми, скрытыми нервными энергиями, которые приводят в движение моим «Я» [Четвериков, 1911, 373]. Реальная личность развивается через деятельность, актуализирует свои таланты и способности. Она динамична, постоянно изменяема опытом своего проживания, в текущем процессе нравственного возрастания человека. «Личность необходимо предполагает определенный центральный пункт, в котором объединяются все ее проявления и вся ее деятельность, носящая этический характер и предполагающая сознание, и самосознание» [Четвериков, 1903, 164]. Деятельность человеческого «Я» как носителя и выразителя личности способна преобразовывать человеческое сознание и управлять душой и телом человека, его личными свойствами, переориентируя их действия для достижения человеком нравственного состояния. Изменению подлежит эмпирическая часть личности, в которой в форме переживания как основного элемента задействованы разум, сознание, воля, а также способность к самопознанию. Переживание человека содержит состояние самопознания себя, наработки новых навыков общения с людьми, обучения, контроля эмоций, положительной оценки мира, развития фантазии и интуиции в границах социального мира и уважения достоинства другого человека. Ибо личность возникает в процессе развития человека и проявляет себя психологически как эмоции, влечения, потребности, а нравственно как стремление к идеальному примеру нравственной жизни Иисуса

Христа. Ее личные свойства - самосознание, любовь, свобода, творчество, святость, объединены «в одном центре, субъекте или «Я» [Четвериков, 1903, 159].

Эмпирическая личность по учению И.П. Четверикова есть совокупность переживаний опыта в виде мыслей, чувств, ощущений, воспоминаний, благодаря которым человек воспринимает себя целостно. Понятие личности имеет тесную и неразрывную связь с социальными качествами человека, его способностями и оценивается по уровню самосознания «Я» человека - осознанности у него социальных отношений и степени их устойчивости.

Личность определяется выбранной ею нравственной позицией, а также способностью поддержания отношений, что зависит от того, насколько развиты творческие способности, знания и умения. Человек переживает этапы становления личности уникально, как не проживал никто до него. Нечто начавшееся в нем самом уже обладает полнотой будущего.

Процесс становления включает следующие этапы:

- Адаптация – принятие человеком норм поведения и форм деятельности в социальной общности.
- Индивидуализация – поиск и проявление человеком своей индивидуальной отличности от членов социальной общности.

После осознания человеком своей похожести на людей, наступает этап самосознания своей отличности от других, при котором индивид ищет, находит и проявляет свои личные особенности, стремится к отделенности.

- Интеграция - становление личности человека как субъекта отношений, полностью вписанного в структуру общества.

Личность успешно согласовывает свою природную индивидуальность, ее качества и задатки, с окружающим обществом, проявляя и развивая те свои уникальные свойства, которые полезны и требуются для социума.

В учении И.П. Четверикова о личности человека целостность образа бытия личности и природы выражает принцип иерархии структуры человека. Восприятие мира, отраженное в личном бытии есть синтез физических, социальных и духовных переживаний сознания. Социальным признаком личности является самоидентификация, которая выражается в имени человека, в его манере поведения, неповторимом почерке, своеобразных жестах и особом стиле речи. Все это в совокупности определяет личный выбор способа бытия. Бытие выражается самосознанием «Я» человека, которое не просто осознается как самоощущение себя. «Я» есть выражение единого «во многом, это постоянный носитель сменяющегося содержания психической жизни, данное самосознания и мышления, а не опыта и наблюдения» [Четвериков, 1903, 159]. Таким образом, «личность человека», как религиозно-философский термин в учении И.П. Четверикова проявлена как личное бытие человека, к которому эмпирически относят-

ся генетические, физиологические и социальные факторы, а идеально – личные свойства, имеющие метафизическую основу как аналогия с личностными свойствами Бога. Личность как форма бытия личных свойств, свидетельствует своими действиями о направленности человеческой жизни. Индивидуальность человека как единичного существа, подчеркивает его природные черты.

В лекциях И.П. Четверикова по психологии, прочитанных на общеобразовательных курсах личностью названа субстанция самосознания «Я», которая не просто отличает человека, но определяет его внутреннюю жизнь, «исток которой в «Я» человека и которая от начала до конца носит творческий характер» [Четвериков, 1913, 51]. Личность уникально проявляется через бытие личных свойств, не имеющих изначальной нравственной определенности: свободу и самосознание, творчество, любовь, разум, веру, святость. Личностные проявления этих свойств в деятельности, способствуют развитию природных задатков и талантов. Образ Божий по учению И.П. Четверикова связан с личностью человека как святоотеческий источник задатков личных свойств и представлений о нравственном идеале, но не равен ей. Задача личности человека в том, чтобы преобразовывать эту реальность, которая «носит в себе принципы зла и внести в нее черты идеальности» [Четвериков, 1905, 5, 157] и стремления к добру и любви.

Это подчеркивалось в статье И.П. Четверикова «Психология любви» [Четвериков, 1916], рассматривая любовь как свойство личности человека. Любовь дает возможность преодолеть трансцендентный разрыв между тварностью и стремлением к богообщению. Ибо образ Божий есть духовная характеристика человека, отличающая его от всего тварного мира, он ориентирует человека в духовно-нравственной сфере бытия, проявляясь любовью. Любовь есть «сознанный характер свободной деятельности, направленной на абсолютное благо». Она как принцип бытия, связана «с познанием и волей, составляя вместе с ними основной и первоначальный элемент личности» [Четвериков, 1903, 165], проявляемый в личном поведении, речах и помыслах. Человек, в процессе взросления и последующей жизни преобразует самого себя из индивида как обладателя природных качеств в личность, развивая духовность, как направленность к Богу. «Индивидуум становится личностью только когда соединяется с сознанием и свободой, рассматривает себя целью деятельности и источником нравственности» [Четвериков, 1905, 5, 160]. Тем самым человек, преобразуя себя, изменяет к лучшему и окружающий его мир. Преображение происходит в его сознании, он становится способен к святости, восприимчив к благодати.

Позиция учения И.П. Четверикова в понимании личности человека рассматривает личность и природу в стремлении к гармоническому равновесию бытия. Личность человека при этом имеет двойственность состава, выражаемого в ее ноуменальности (свободное развитие рациональных и интуитивных категорий самосознания и мышления) и эм-

пиричности (опыта переживаний, включающих физические силы, социальные навыки и культурную традицию). Основные религиозно-философские понятия, связанные с понятием человеческой личности, которые анализируются в ходе исследования системы взглядов И.П. Четверикова:

- Образ Божий рассмотрен не только как отпечаток в душе человека, но и как религиозный фактор его существования, нравственный эталон потенциального образа бытия, проявляющийся в личности человека,

- Личность в богословском смысле есть таинственный исток жизни и личных свойств не присутствующих природе, а в высшем идеале понятие тождественное образу Божию в человеке,

- В философском смысле личность есть понятие, описывающее бытие, проявленное в разумно-свободных, морально-волевых и социально-культурных качествах человека, в особенностях его сознания и деятельности,

- В умозрительном смысле личность выражает себя как: 1. человеческий индивид, субъект отношений сознания и самосознания «Я». 2. совокупность личных черт, свободы, веры, творчества, любви, святости.

- В психологическом смысле личность представляет собой совокупность переживаний в виде выработанных привычек, социокультурный опыт, набор психофизических особенностей человека, определяющих динамику и направленность повседневного поведения,

- Самосознание «Я» является понятием учения И.П. Четверикова о человеческой личности, как носитель духовных способностей, посредством которого выражаются эмпирические переживания и проявляется внутреннее стремление человека к идеалам.

- Человеческое «Я» невозможно осмыслить, оно - лезвие сознания, которое рационализирует и сводит в единство его непрерывный поток, оставаясь иррациональным и ноуменальным; это «носитель категорического императива», и активного творческого начала у И.П. Четверикова.

Литература

1. *Четвериков И.* О Боге, как личном существе. – Киев: Типография Н.А. Гирит, 1903. – 347 с.
2. *Четвериков И.П.*, Учение о личном Боге с точки зрения этической ценности. // Труды Киевской Духовной Академии. № 5. 1905. – С. 147-158.
3. Четвериков И.П., Критический индивидуализм в русской философии. // Труды Киевской Духовной Академии. № 9. 1905. - С. 120-132.
4. Четвериков И.П., Метод философии Фриза и его новой школы. // Труды Киевской академии. – № 2. 1908. - С. 224-236, № 3. 1908. – С. 422-462, № 4. 1908. – С. 553-565.
5. *Четвериков И.П.*, Курс лекций по истории психологии (рукопись) профессора Ивана Пименовича Четверикова, записанных в 1910-1911 гг. в Киевской Духовной Академии его учениками. – Киев. 1911. - 420 с.

6. *Четвериков И.П.*, Конспект лекций по психологии. // Отчет об общеобразовательных курсах Полтавского губернского земства. – Полтава: Бюро Полтавского Губернского земства, 1913. - С. 50-83.

7. *Четвериков И.П.*, Психология любви. // Христианская мысль. - Киев, № 4. 1916. - С. 48-53.

8. *Четвериков И.П.*, Церковь (окончание). // Вестник (Орган РСХД в Германии). Мюнхен, 1949. № 2. – С. 8-17.

9. Извлечения из журналов Совета КДА за 1909 – 1910 гг. // Труды Киевской Духовной Академии. 1910. № 9. - С. 329-345.

10. *Кант И.*, Сочинения: в 8 т. // т. 3. — М.: ЧОРО, 1994. – 744 с.

11. Сизинцев П.В. Анализ типов Абсолютной личности в статье И.П. Четверикова. // Инновации и инвестиции. 2016. №7. с. 148-151

12. Сизинцев П.В. Религиозно-философский обзор очерка И.П. Четверикова «Критический индивидуализм в русской философии». // Инновации и инвестиции. 2016. №8. с. 192-195

13. Сизинцев П.В. Историко-архивное исследование биографии религиозного философа И.П. Четверикова. // Инновации и инвестиции. 2016. №9. с. 135-138

14. Сизинцев П.В. Персонализм Г. Тейхмюллера в очерке доцента И.П. Четверикова «Критический индивидуализм в русской философии». // Инновации и инвестиции. 2016. №10. с. 280

Formation of views of Professor of psychology I.P.

Chetverikov on the concept of «personality» and «human personality»

Sizintsev P.V.

Moscow Spiritual Academy

The article is devoted to the philosophical understanding of the concept of "human personality" according to the teaching of Professor of psychology of the Kiev Theological Academy I. p. Chetverikov, which include religious and philosophical ideas about the personal properties of man manifested in existence. The author in the review of his scientific and psychological works shows that in the understanding of I. p. Chetverikov about a person there is a comprehensive analysis of the concept of "personality" in the categories of experiences of consciousness, memory, feelings, sensations and perceptions. The study includes consideration of his views of Christian-theistic and psychological direction. The originality of the study is maximum, since the research of I. P. Chetverikov philosophical heritage was practically not carried out in the scientific community.

Keywords: Self-consciousness, consciousness, perception, human personality, changes, experiences, self-knowledge, knowledge, creativity, love

References

1. Chetverikov I. O God, as personal being. – Kiev: N.A. Girit's printing house, 1903. – 347 pages.
2. Chetverikov I. P., the Doctrine about personal God in terms of ethical value.//Works of the Kiev Spiritual Academy. No. 5. 1905. – Page 147-158.
3. Chetverikov I. P., Critical individualism in the Russian philosophy.//Works of the Kiev Spiritual Academy. No. 9. 1905. - Page 120-132.
4. Chetverikov I. P., Method of philosophy of the Frieze and its new school.//Works of the Kiev academy. – No. 2. 1908. - Page 224-236, No. 3. 1908. – Page 422-462, No. 4. 1908. – Page 553-565.
5. Chetverikov I. P., the Course of lectures on stories of psychology (manuscript) of professor Ivan Pimenovich Chetverikov, written down in 1910-1911 in the Kiev Spiritual Academy by his pupils. – Kiev. 1911. - 420 pages.
6. Chetverikov I. P., Abstract of lectures on psychology.//Report on general education courses of the Poltava provincial zemstvo. – Poltava: Bureau of the Poltava Provincial zemstvo, 1913. - Page 50-83.
7. Chetverikov I. P., love Psychology.//Christian thought. - Kiev, 4. 1916. - Page 48-53.
8. Chetverikov I. P., Church (termination).//The messenger (Body of RSHD in Germany). Munich, 1949. No. 2. – Page 8-17.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся школ Севера и Арктики в процессе обучения математике

Дьячковская Мотрена Давидовна,

старший преподаватель, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, ter_rena777@mail.ru

Кондакова Саяна Васильевна,

аспирант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

Кондакова Кюбэйз Васильевна,

студент, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

В статье рассматривается проблема организации учебно-исследовательской деятельности учащихся школ Севера и Арктики. Отмечается, что учащиеся этих школ имеют неравные возможности в доступности получения качественного образования, имеют наибольшую потребность в освоении и применении информационных технологий. Активное использование новых компьютерных технологий, всемирной глобальной сети Интернет при выполнении учебно-исследовательского проекта даёт возможность не только приобретать навыки самостоятельного поиска нужной информации, самообучения, но и приобщаться к достижениям отечественной и мировой культуры, познать современный мир.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, информационные технологии, школы Севера и Арктики, этноориентированное обучение.

На современном этапе модернизации школьного образования в Российской Федерации приоритетными задачами остаются его доступность, качество и эффективность. Решение этих задач особо актуально в Республике Саха (Якутия), где в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» 249 малокомплектных школ включены в Перечень, утвержденный с учётом труднодоступности, удаленности от близлежащих населенных пунктов и численности обучающихся [1, с.50]. В виду существующих проблем с подключением, ограниченного соединения и низкой скорости интернета учащиеся этих школ имеют неравные возможности в доступности получения качественного образования. Они имеют наибольшую потребность в освоении и применении информационных технологий.

С 2018 года началась реализация проекта по обеспечению образовательных учреждений труднодоступных районов республики высокоскоростным спутниковым интернетом. С 2019 года в Якутии заработает Международная Арктическая школа – «интегрированная организация, которая призвана реализовывать сетевые технологии и предоставлять качественное образование мирового стандарта для детей Сибири, Дальнего Востока России и стран Арктического региона» [2]. В связи с этим открываются перспективные направления применения информационных технологий в обучении детей малочисленных народов Севера.

Следует отметить, что в соответствии ФГОС среднего (полного) общего образования одной из основных целей обучения математике в метапредметном направлении является «формирование качеств мышления, необходимых для адаптации в современном информационном обществе» [3]. Как отмечают Л.А. Паршутина и П.И. Самойленко: «Одной из важнейших задач, стоящих перед школами сегодня является подготовка школьника-исследователя, владеющего современными методами поиска, способного творчески подойти к решению проблем, пополнять свои знания путём самообразования» [4].

Таким образом, актуальным становится проблема формирования личности обучающихся школ Севера и Арктики, способной существовать в современной информационной среде.

Эффективное использование информационных технологий во время урочных и внеурочных форм учебно-исследовательской и проектной деятельности способствуют формированию универсальных учебных действий обучающихся. Выпол-

нению исследовательских проектов во время внеурочной деятельности посвящены наши исследования [5; 6].

В рамках исследования под учебно-исследовательской деятельностью учащихся, следуя за И.В. Клещевой, будем понимать: «деятельность, для которой характерны: внутренняя мотивация; специальные структурные компоненты (этапы): выделение проблемы, организация и анализ данных, выдвижение гипотезы, проверка гипотезы, формулирование выводов; недетерминированность (неполная детерминированность) действий; высокая степень самостоятельности учащегося при осуществлении отдельных ее этапов или учебно-исследовательской деятельности в целом; получение объективно или субъективно нового результата, обогащающего систему знаний учащегося» [7, с.11].

При обучении математике учебно-исследовательская деятельность учащихся в первую очередь связана с решением математических задач, процесс решения которых предполагает осуществление учеником учебно-исследовательской деятельности в полном объеме или отдельных её этапов.

В процессе изучения математики учащиеся вовлекаются в поисковые и научные исследования, учебно-исследовательскую и проектную деятельность по региональной тематике. Рассмотрим это на примере изучения темы «Производная и её применение» в старших классах. В качестве содержания проекта может быть выбрана тема «Применение производной в профессиях Крайнего Севера» («Производная в биохимии», «Производная в экономике сельского хозяйства», «Производная в зоотехнологии», «Производная в ветеринарии», «Производная в технике»).

Цель данного проекта: показ приложений производных к решению прикладных задач; формирование умений решать профессионально ориентированные задачи с помощью метода дифференцирования; развитие исследовательских умений, познавательного интереса к изучаемой теме, самостоятельности, активности.

При выполнении учебного проекта учащимся следует дать точные указания или план работы по этапам, где указано, что им следует сделать, рекомендации и конечный продукт (результат) (Табл. 1). Можно предложить следующую экономическую задачу с этнорегиональным содержанием.

Задача. В Республике Саха (Якутия) Национальная акционерная оленеводческая компания «Таба» является монополистом по выпуску продукции из пантов северного оленя. Кривая спроса на товар, производимый и продаваемый компанией, выражается функцией: $q = 450 - 0,5p$, где q – количество в штуках, p – цена в рублях. Зависимость общих издержек Z фирмы от величины выпуска задаётся выражением:

$Z = 5q^2 - 1200q + 91500$ (Z – величина общих издержек в рублях). Оленеводческая компания получила максимально возможную при данных условиях прибыль. Определите среднюю стоимость производства единицы продукции и величину полученной компанией прибыли. Постройте график общих и предельных издержек, используя средства MS Excel.

Таблица 1

| Этапы | Задачи | Рекомендации | Конечный продукт (результат) |
|---|--|---|--|
| I. Постановка задачи и изучение литературы | 1. Ознакомиться с деятельностью организации, о которой говорится в задаче. 2. Составить резюме организации. 3. Составить профессиограмму экономиста. 4. Выделить из текста поставленной задачи экономические понятия и термины, ознакомиться с ними. 5. Актуализировать математические понятия необходимые для решения поставленной задачи. 6. Составить терминологический словарь, включающий все экономические и математические термины и обеспечивающий успешное решение задачи. | 1) Изучение официального сайта организации. 2) Рекомендуемая литература: сборники задач по экономике, пособия по экономическим приложениям начал анализа для углубленного изучения математики и т.д. | <i>Резюме</i> организации, <i>Профессиограмма</i> экономиста <i>Терминологический словарь</i> , включающий все экономические и математические термины и обеспечивающий успешное решение задачи. |
| II. Решение задачи | 1. Составить план решения задачи. 2. Реализовать план. 3. Получить ответ. | Консультации с учителями математики и экономики. | <i>Ответ</i> поставленной экономической задачи |
| III. Наглядное моделирование результатов решения задачи | 1. Изучить литературу по информатике для работы в Excel (MathCAD, Corel Draw). 2. Выбрать диапазон по осям координат. 3. Ввести формулы. 4. Работать с мастером диаграмм. 5. Построить функцию затрат и функцию предельной издержки. | Изучение необходимой литературы по информатике для работы в Excel; консультация с учителем информатики. | <i>Графики</i> функции затрат и функции предельной издержки выполненные в Excel (MathCAD, Corel Draw) |
| IV. Защита проекта | 1. Оформить решение задачи. 2. Подготовить презентацию с результатами решения задачи. 3. Подготовить доклад к выступлению на мультимедийной пресс-конференции. | Оформление презентации с результатами решения задачи | <i>Презентация</i> решения поставленной экономической задачи |

Выполнение учебного проекта осуществляется по следующим этапам: 1) постановка задачи и изучение литературы; 2) решение задачи; 3) Наглядное моделирование результатов решения задачи; 4) защита проекта.

На первом этапе учащимся дается задание составить терминологический словарь экономи-

ческих и математических понятий и терминов, необходимых для решения поставленной задачи. Для нашей задачи учащиеся из различных источников должны найти определения следующим терминам.

Экономические термины:

- Монополия – это крупное капиталистическое предприятие, контролирующее производство и сбыт одного или нескольких видов продукции. Она производит уникальный, не имеющий аналогов продукт и защищена от вхождения на рынок новых фирм.

- Спрос – это количество товара, которое хотят и могут приобрести покупатели за определенный период времени при всех возможных ценах на этот товар.

- Функция затрат – это зависимость между объемом выпуска продукции (независимая переменная) и минимально необходимыми для ее производства затратами (зависимая переменная).

- Издержки производства – это денежная стоимость ресурсов, которые использует предприятие для производства и реализации товаров и услуг.

- Общие издержки – это сумма общих переменных и общих постоянных затрат.

- Предельными издержками производства

называется предел $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta K}{\Delta x} = K'$, где $\frac{\Delta K}{\Delta x}$ – среднее приращение издержек производства (Δx – приращение объема некоторой продукции, ΔK – приращение издержек производства продукции). Если объем производства увеличится на Δx единиц, то затраты возрастут на $\Delta K = K(x + \Delta x) - K(x)$, т.е.

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta K}{\Delta x} = \lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x + \Delta x) - f(x)}{\Delta x},$$

где $K = f(x)$ – функция затрат (производственная функция).

- Средние издержки – это удельные затраты на единицу продукции, определяются как частное от деления общих издержек на число единиц произведенного продукта:

- Себестоимость продукции – это сумма всех затрат предприятия на ее производство и реализацию, выраженные в денежной форме.

- Выручка (оборот, объём продаж) – количество денежных средств или иных благ, получаемых компанией за определённый период её деятельности, в основном за счёт продажи товаров или услуг своим клиентам.

- Предельной выручкой называется

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta U}{\Delta x} = U'(x), \text{ где } U(x) \text{ – выручка.}$$

- Прибыль – это выручка минус расходы (издержки), которые компания понесла в процессе производства своих продуктов: $V - Z$.

- Правило определения оптимального выпуска продукции фирмой (прибыль достигает мак-

симальной величины): [предельная выручка = предельные издержки].

- Прибыль монополиста P [средняя стоимость производства единицы продукции монополиста – средние издержки монополиста] · объем выпуска продукции монополиста].

Математические термины:

- Производной функции в точке называется предел отношения приращения функции к приращению аргумента при условии, что приращение аргумента стремится к нулю и если указанный предел существует и конечен. Обозначение:

$$f'(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta f}{\Delta x} = \lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}.$$

- Точка экстремума (максимума-минимума) функции – это точка, в которой производная либо равна нулю, либо не существует.

- График функции на некотором интервале возрастает (убывает), если в определенной точке из этого интервала производная имеет неотрицательное (неположительное) значение.

На втором этапе работы над проектом нужно было решить поставленную задачу и найти ответ. Предложено решение.

1) Выразим цену (среднюю стоимость производства единицы продукции) из формулы:

$$q = 450 - 0,5p$$

$$0,5p = 450 - q$$

$$p = \frac{450 - q}{0,5}$$

$$p = 900 - 2q$$

Используем формулу общей выручки:

$$V = p \cdot q$$

Подставляем в формулу значение цены, полученной выше:

$$V = (900 - 2q) \cdot q$$

$$V = 900q - 2q^2$$

Производная от общей выручки – это предельная выручка:

$$V' = 900 - 2 \cdot 2q = 900 - 4q$$

По условию задачи нам дана формула средних издержек. Производная от общих издержек – это предельные издержки:

$$Z' = (5q^2 - 1200q + 91500)' = 5 \cdot 2q - 1200 = 10q - 1200.$$

Используем формулу: [предельная выручка = предельные издержки]. Поскольку, левые части выше приведённых формул равны, приравняем правые части: $900 - 4q = 10q - 1200$ откуда найдём количество q :

$$-4q - 10q = -1200 - 900, q = 150.$$

Подставляем значение количества в формулу: $p = 900 - 2q = 900 - 2 \cdot 150 = 600$ рублей – это средняя стоимость производства единицы продукции.

2) Прибыль можно найти двумя способами:

1. Прибыль: выручка минус расходы (издержки):

$$V - Z$$

2. Прибыль монополиста P [(средняя стоимость производства единицы продукции монополиста – средние издержки монополиста) · объем выпуска продукции монополиста].

Для получения прибыли монополиста первым способом, используем данные из условия задачи и решения первой части задачи:
 $Z = 5q^2 - 1200q + 91500 = 5 \cdot 150^2 - 1200 \cdot 150 + 91500 = 24000$ рублей.

$V = 900q - 2q^2 = 900 \cdot 150 - 2 \cdot 150^2 = 90000$ рублей.

$P = V - Z = 90000 - 24000 = 66000$ рублей.

Для получения прибыли монополиста вторым способом, находим средние издержки по формуле: $Z_{cp} = 24000 : 150 = 160$ рублей.

$P = (600 - 160) \cdot 150 = 66000$ рублей.

Ответ: 1) средняя стоимость производства единицы продукции равна 600 руб. 2) величина полученной фирмой компании равна 66000 руб.

Третий этап предполагает построение графика функций средних и предельных издержек, с помощью средств MS Excel. Для данной задачи получается следующее (рис. 1):

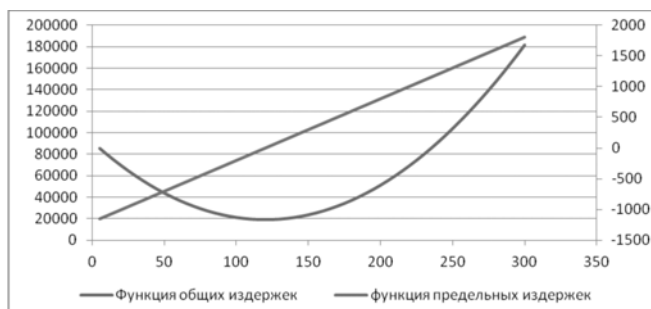


Рисунок 1. Наглядное моделирование результатов

На четвертом этапе учащиеся обобщают полученные результаты и готовят доклады о решении поставленной задачи для выступления на мультимедийной пресс-конференции. Особое значение придается применению прикладных компьютерных программ при создании иллюстрации к задаче, эстетическому оформлению работы в виде презентации в MS Power Point.

Результаты учебного проекта учащиеся представляют в различных формах кодирования информации: 1) словесно-речевой (в виде знаков) – проговаривают решение задачи; 2) визуальное-пространственной (в виде образов) – наглядное моделирование результатов (см.рис.1); 3) предметно-практической (в виде двигательных действий) – записывают решение; 4) сенсорно-эмоциональной (в виде ощущений и переживаний) – поощряется высказывание учащимися своих догадок, идей, житейских впечатлений и эмоционального отношения к учебному материалу.

Обогащение эмоционально-оценочного опыта, по мнению Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной: «обеспечивают такие учебные материалы и такой тип организации учебного текста, которые в той или иной мере активизируют участие в интеллек-

туальной работе ученика индивидуальных склонностей, личных убеждений, сомнений, эмоциональных оценок и т.д. [8, с.128].

На оценочно-рефлексивном этапе организуется оценка и самооценка деятельности по выполнению учебного проекта. Заполняется деятельностное портфолио учащихся. Определяются критерии оценки конечного результата выполнения каждого этапа проекта. Самооценка, оценка класса, оценка учителя и итоговая оценка выставляются в контрольный бланк. Можно предложить следующие критерии оценки: краткость и четкость изложения теоретической части; профессиональное, грамотное решение задачи; качество графической части оформления решения задачи; этика ведения дискуссии, грамотное построение речевого высказывания.

Таким образом, при выполнении учебно-исследовательских проектов предметное содержание наиболее естественно сочетается с личным и этнокультурным опытом учащихся, что способствует повышению эффективности и комфортности обучения детей малочисленных народов Севера. В частности, активизации учебно-познавательной деятельности, развитию коммуникативных умений и навыков, умению работать в команде, уважать мнение других, развитию рефлексивных умений, навыков анализа и самоанализа, снятию эмоционального напряжения и познавательных барьеров.

С учётом проживания в условиях культурной депривации, ограниченности широты мировоззрения учащихся школ Севера и Арктики среди средств обучения непременно должны быть современные информационные технологии. Активное использование новых компьютерных технологий, всемирной глобальной сети Интернет при выполнении учебно-исследовательского проекта даёт возможность не только приобретать навыки самостоятельного поиска нужной информации, самообучения, но и приобщаться к достижениям отечественной и мировой культуры, познать современный мир.

Литература

1. Шергина Т. А. Педагогические условия модернизации образовательного процесса сельских малокомплектных школ (на примере Республики Саха (Якутия)): дисс. ... канд. пед. наук. Северо-Восточный фед. ун-тет им. М.К. Аммосова. Якутск, 2015. 179 л.

2. Информационная справка о проекте «Международная Арктическая школа». URL: <https://minobr.sakha.gov.ru/obschee-obrazovanie/mezhdunarodnaja-arkticheskaja-shkola>

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден Приказом МОН РФ от 17.12. 2010 № 1897.

4. Паршутина Л.А., Самойленко П.И. Исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения естественнонаучных предметов // Научные исследования в образовании. 2012. №1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-protse-izucheniya-estestvennonauchnyh-predmetov> (дата обращения: 07.09.2018).

5. Дьячковская М.Д., Аргунова А.П., Аргунова Н.В. Конкурс проектных и исследовательских работ как средство развития мотивационно-ценностного отношения учащихся к математике // Мир науки, культуры и образования. 2018. №2 (69). С.9-12.

6. Dyachkovskaya M.D., Argunova N.V., Efremov V.P., Argunova A.P. On the question of ethnocultural aspect in teaching mathematics: the Experience of the Sakha Republic (Yakutia) // 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018, SGEM2018 Conference Proceedings, 26 August - 1 September, 2018, Vol. 5, Issue 3.5, 573-580 pp.

7. Клещёва И.В. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении математики, Санкт-Петербург, 2003. 176 с.

8. Гельфман Э. Г. Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.

Educational and research activity of pupils of schools of the North and the Arctic in the course of teaching in mathematics

Dyachkovskaya M.D., Kondakova S.V., Kondakova K.V.

Northeast federal university of M.K. Ammosov

In article considered the problem of the organization of educational and research activity of pupils of schools of the North and the Arctic. It is noted that pupils of these schools have unequal opportunities in availability of receiving quality education, have the greatest need for development and use of information technologies. Active use of new computer technologies, gives to the world global Internet at implementation of the educational and research project the chance not only to gain skills of independent search of the necessary information, self-training, but also to join achievements of domestic and world culture, to learn the modern world.

Key words: educational and research activity, information technologies, schools of the North and the Arctic, the ethnofocused training.

References

1. Shergina T. A. Pedagogical conditions of modernization of educational process of rural small schools (on the example of the Sakha (Yakutia) Republic): yew.... edging. ped. sciences. Northeast fed. un-thetas of M.K. Ammosov. Yakutsk, 2015.179 l.
2. Information certificate of the International Arctic School project. URL: <https://minobr.sakha.gov.ru/obschee-obrazovanie/mezhdunarodnaja-arkticheskaja-shkola>
3. Federal state educational standard of the secondary (full) general education. It is approved by the Order MON Russian Federation of 17:12. 2010 No. 1897.
4. Parshutina L.A., Samoilenko P.I. Research activity of pupils in the course of studying of natural-science objects//Scientific research in education. 2012. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-protse-izucheniya-estestvennonauchnyh-predmetov> (date of the address: 07.09.2018).
5. Dyachkovskaya M.D., Argunova A.P., Argunova N.V. Competition of project and research works as development tool motivational ценностного relations of pupils to mathematics//World of science, culture and education. 2018. No. 2 (69). Page 9-12.
6. Dyachkovskaya M.D., Argunova N.V., Efremov V.P., Argunova A.P. On the question of ethnocultural aspect in teaching mathematics: the Experience of the Sakha Republic (Yakutia) // 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018, SGEM2018 Conference Proceedings, 26 August - 1 September, 2018, Vol. 5, Issue 3.5, 573-580 pp.
7. Kleshchyova I.V. The organization of educational and research activity of pupils when studying mathematics, St. Petersburg, 2003. 176 pages.
8. Gelfman E. G. Cold M.A. Psikhodidaktika of the school textbook. Intellectual education of pupils. SPb.: St. Petersburg, 2006. 384 pages.

Развитие профессиональных компетенций специалистов в сфере закупок в части статистики в условиях цифровой образовательной среды

Сергеева Светлана Александровна

специалист кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»,
ugmzmag@yandex.ru

Развитие профессиональных компетенций специалистов в сфере закупок в части статистики приобретает новое содержание в условиях цифровой образовательной среды. Статистическая информация является действенным инструментом обоснования управленческих решений, поиска ответов на вопросы профессионального решения повседневных закупочных задач. При этом общеизвестен тот факт, что подготовка специалистов в сфере закупок в части статистики не отвечает запросам работодателей. Цифровая гуманитаристика, как современное направление научного знания и организации образовательного процесса, является действенной основой для применения новых цифровых технологий образования взрослых. Но образование с позиций теории информации требует тщательного отбора официальной достоверной информации, переведенной в цифровое пространство.

Ключевые слова: государственные закупки, статистика, профессиональные компетенции, цифровая образовательная среда, обучение взрослых.

Статья выполнена в рамках проекта №17 – 02 – 50115 РФФИ

Развитие профессиональных компетенций специалистов в сфере закупок в части статистики приобретает новое звучание с использованием возможностей цифровой образовательной среды. Управление данным процессом относится к социальному управлению, что имеет принципиальное значение. В целом «социальное управление» рассматривается как влияние на общество с целью его упорядочения, сохранения качеств, спецификации, усовершенствования и развития. В рамках исследуемой нами проблемы социальное управление включает в себя все социальные и экономические аспекты экономического развития общества. Безусловно, управление образованием можно определить как целенаправленное влияние субъектов управления разных уровней на все звенья образования. Но образование взрослых требует особых управленческих подходов. А развитие профессиональных компетенций специалистов в сфере закупок в части статистики помимо акцентов на образовательную деятельность взрослого включает важнейший аспект – расширение имеющихся профессиональных компетенций в сфере закупок компетенциями в сфере статистики. Процесс непростой, сопряжен с выполнением повседневных профессиональных задач, которые на первый взгляд никак не связаны со статистикой, но при более глубоком анализе ситуации возникает понимание в необходимости изучения статистической информации для принятия обоснованного управленческого решения. Поэтому использование возможностей цифровой образовательной среды позволяет задействовать самые разные возможности организационного характера для решения вышеобозначенной проблемы. При этом общие закономерности управления образованием распространяются и на цифровую образовательную среду. Исходя из понимания того, что закономерности устанавливают общие явления, цифровой образовательной среде сегодня присущи следующие закономерности управления образованием:

- управление целевыми образовательными программами в условиях цифровой образовательной среды детерминируется закономерностями социального управления;

- общие закономерности управления целевыми образовательными программами в условиях цифровой образовательной среды существуют объективно; позволяют решать зачастую «нерешаемые» в традиционной образовательной среде проблемы;

- частные закономерности позволяют обосновать возникающие связи как внутри цифровой образовательной среды, так и в ее взаимодействии с окружающим социумом.

Содержание подготовки специалистов в сфере закупок в части статистики отражается в целевых программах развития профессиональных компетенций как в специально организованной образовательной среде, так и в процессе самообразования. В общем понимании целевая программа – это содержательное и методологическое обеспечение решения конкретных проблем и задач с целью подготовки объекта к переходу от существующего (реального) состояния к прогнозируемому (идеальному). Реализация целевой программы требует определения приоритетных подцелей, что в результате приводит к совершенно четкому пониманию, какие задачи, на каком этапе и каким образом решаются. В структурном плане целевую программу подготовки специалистов в сфере закупок в части статистики рекомендовано распределить на 4 раздела. В первом разделе – «Анонс программы» - обосновывается актуальность решаемой в ходе обучения проблемы, определяется цель и задачи программы, пути и направления ее реализации и прогнозируются ожидаемые результаты ее внедрения. Второй раздел – «Содержание программы» - включает теоретические положения, идеи, ключевые понятия, характеристику практических навыков, которыми должен овладеть специалист в сфере закупок в части статистики. Третий раздел – «Этапы реализации программы» - предусматривает описание плана внедрения программы, этапы работы как обучающегося, так и преподавателей, куратора программы и др. В структуре целевой программы предусмотрено определение критериев результативности и показателей эффективности внедрения программы. Такая информация содержится в четвертом разделе – «Мониторинг результативности программы».

Опыт практической работы со студентами магистерских программ, общение со слушателями дополнительных профессиональных программ повышения квалификации позволяет сделать вывод, что целевые программы подготовки специалистов в сфере закупок в части статистики должны создаваться при активном участии самих обучающихся и восприниматься каждым как внутреннее приобретение нового знания, позволяющего повысить собственный уровень профессионализма. На кафедре управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы» разработкой таких целевых программ, востребованных на рынке образовательных услуг по кадровому обеспечению сферы

закупок, занимаются постоянно действующие коллективы, в состав которых входят ученые, практики, магистранты, аспиранты. Именно анализ запросов работодателей как государственного сектора закупочной деятельности, так и делового сообщества позволяет определить приоритеты в повышении уровня профессиональных компетенций специалистов в сфере закупок, в том числе и в части статистики. При таком подходе технология разработки целевой программы подготовки специалистов в сфере закупок в части статистики предусматривает такие основные этапы:

Определение стратегической цели подготовки специалистов в сфере закупок в части статистики

Это один из самых сложных моментов, так как цель формулируется как результат, который должен быть получен в процессе подготовки специалистов в сфере закупок в части статистики. Цель необходимо сформулировать таким образом, чтобы было понятно, что именно изменится в содержании уже имеющегося содержания профессиональных компетенций по завершению реализации целевой программы или же какие новые компетенции приобретет обучающийся. Ожидаемый результат должен иметь не только описательный качественный вид, но и подлежать количественному измерению. Опросы работодателей (какие знания в сфере статистики они бы хотели видеть у своих работников для эффективного решения как повседневных задач, так и задач на перспективу), заказчиков (с какими проблемами они сталкиваются при обработке статистических данных, при разработке критериев и показателей для получения статистической информации и др.) позволяют четко формулировать цель для конкретной группы обучающихся.

Определение задач по реализации стратегической цели

Формулировка задач предусматривает глубокое обоснование всех видов учебной работы, которые необходимо осуществить для достижения цели. От полноты определения задач, их корректных формулировок зависит качество реализации программы. В данном случае важную роль играют экспертные оценки как представителей научного сообщества, так и работодателей, самих специалистов в сфере закупок.

Определение временных рамок выполнения программы

На этом этапе необходимо все задания распределить в определенной последовательности, учитывая их приоритетность. Важно при соблюдении логики обучения учитывать причинно – следственные связи в содержании предлагаемого контента, особенности обучения взрослых и др. При этом необходимо помнить, что зачастую неумение выстроить приоритеты выполнения профессиональных задач сказывается на времени выполнения задач целевой образовательной программы. И возникает достаточно часто потребность во введении в существующую тематику программы тем по тайм – менеджменту, по самоорганизации

своей деятельности и др. К сожалению, игнорировать подобные моменты – большая ошибка, так как неумение обучающихся самостоятельно выстраивать временные акценты своей образовательной деятельности приводит к низкому качеству полученных ими же образовательных результатов.

Обоснование мероприятий, направленных на выполнение задач программы

На этом этапе к каждой задаче программы необходимо сформулировать определенные виды работы или мероприятия, направленные на ее качественное выполнение. Мероприятия не только нужно расположить в определенной последовательности по времени их выполнения (что в целом выполняется на предыдущем этапе), но и определить ожидаемый результат каждого из них.

Разработка системы оценивания результатов программы

Для оценивания полученных результатов программы необходимо разработать и обосновать критерии сопоставления цели и результата выполнения программы. Это один из приоритетных этапов разработки целевой программы, так как позволяет в режиме «здесь и сейчас» вносить изменения в соответствии с образовательными результатами обучающихся. Система оценки очень часто носит формальный характер в силу того, что сегодня размыты критерии оценивания как такового. Пытаясь уйти от парадигмы «знать, уметь, владеть» в попытке оценить уровень сформированности компетенций мы сегодня зачастую видим не вполне корректное отражение оценки профессиональных компетенций. Во многом это объясняется отсутствием единых подходов к пониманию того, какие же компетенции необходимы для выполнения тех или иных профессиональных задач. Профессиональные стандарты в этом плане тоже не дают однозначного ответа.

Определение кадровых ресурсов

Для реализации целевой программы необходимо проанализировать внутренние кадровые возможности организации. Наш опыт показывает, что необходимо подобрать коллектив (команду) людей, которые будут принимать участие в реализации программы, распределить между ними ответственность, очертить обязанности каждого, объяснить содержание работы и определить время ее выполнения. Если для реализации целевой программы кадровых возможностей недостаточно, нужно провести анализ внешних кадровых возможностей и определить, каких специалистов нужно пригласить для выполнения поставленных задач.

Определение ресурсной базы

Выполнение запланированных действий требует определенных материальных, технических, научно – методических ресурсов. На этом этапе проводится анализ (экспертиза) имеющихся возможностей организации и принимаются управленческие решения.

Составление бюджета целевой программы

Нужно определить стоимость программы в целом и каждого мероприятия отдельно.

При этом реализация программы возможна и в виде целенаправленной самостоятельной работы через определенные электронные ресурсы. Цифровые технологии позволяют выйти на организацию научной и обучающей коммуникации с точки зрения решения проблем кадрового обеспечения сферы закупок и запросов современного рынка труда. Цифровая гуманитаристика, как новое направление научного знания и организации образовательного процесса, является действенной основой для применения новых цифровых технологий образования взрослых. Образование с позиций теории информации требует тщательного отбора официальной достоверной информации, переведенной в цифровое пространство. Сегодня специалист в сфере закупок самостоятельно повышает свой уровень профессиональных компетенций виртуально, с использованием Интернет – технологий: тематические он – лайн ресурсы, сервисы и платформы, дискуссии в цифровых медиа, форумы и др. Для того, чтобы получение информации не носило фрагментарный хаотичный характер и разрабатываются целевые программы с определенным образовательным контентом, проверенными ссылками на официальные источники и др.

Таким образом, развитие профессиональных компетенций специалистов в сфере закупок в части статистики в условиях цифровой образовательной среды является важной научной задачей, требующей теоретического обоснования ее практической реализации. Статистическая информация является действенным инструментом обоснования управленческих решений, поиска ответов на вопросы профессионального решения повседневных закупочных задач. Отсутствие знаний в данной области не позволяет специалистам в сфере закупок эффективно действовать в повторяющихся проблемных ситуациях или предотвращать закупочные риски.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Правовая система «КонсультантПлюс».
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 г. № 1632-р (об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Правовая система «КонсультантПлюс».
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 28.08.2017 г. № 1030 «О системе управления реализацией программы «Цифровая экономика Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Правовая система «КонсультантПлюс».

4. Гладилина, И.П. Кадровое обеспечение сферы закупок на основе современного гуманитарного образования как фактор развития экономики страны / *Фундаментальные исследования*. 2017. № 5. С. 149-153.

5. Шмелькова Л.В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее//*Дополнительное профессиональное образование в стране и мире* – 2016 №8(30).

6. Цифровая экономика. Вызовы глобальной трансформации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://openinnovations.ru/>.

7. Официальный сайт Мэра Москвы / Новости. – [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.mos.ru/news/item/46511073/> (дата обращения 8.10.2018).

8. Официальный портал поставщиков г. Москвы / [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://zakupki.mos.ru/> (дата обращения 15.10.2018).

9. Самарин И.В. Стратегическое планирование ОПК: актуальность и научно-методическое обеспечение // *Стратегическая стабильность*. 2013. № 2 (63). С. 67-73.

Development of professional competences of experts in the sphere of purchases regarding statistics in the conditions of the digital educational environment

Sergeyeva S.A.

Moscow city university of management of the Government of Moscow

Development of professional competences of experts in the sphere of purchases regarding statistics acquires the new contents in the conditions of the digital educational environment. Statistical information is the effective instrument of justification of management decisions, search of answers to questions of professional solution of daily purchasing tasks. At the same time the fact that training of specialists in the sphere of

purchases regarding statistics does not answer inquiries of employers is well-known. The digital humanitaristika as the modern direction of scientific knowledge and the organization of educational process, is an effective basis for use of new digital technologies of education of adults. But education from positions of the theory of information demands careful selection of the official reliable information transferred to digital space.

Keywords: government procurement, statistics, professional competences, digital educational circle, training of adults.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 No. 203 "About the Development strategy of information society in the Russian Federation for 2017 - 2030". – [Electronic resource]. – Access mode: Legal system ConsultantPlus.
2. The order of the Government of the Russian Federation of 28.07.2017 No. 1632-r (about the approval of the "Digital Economy of the Russian Federation" program). – [Electronic resource]. – Access mode: Legal system ConsultantPlus.
3. The resolution of the Government of the Russian Federation of 28.08.2017 No. 1030 "About a control system of implementation of the "Digital Economy of the Russian Federation" program. – [Electronic resource]. – Access mode: Legal system ConsultantPlus.
4. Gladilina, I. P. Staffing of the sphere of purchases on the basis of modern arts education as a factor of development of national economy / *Basic researches*. 2017. No. 5. Page 149-153.
5. Shmelkova L.V. Shots for digital economy: a prospection//*Additional professional education in the country and the world* – 2016 No. 8(30).
6. Digital economy. Calls of global transformation. [Electronic resource]. Access mode: <https://openinnovations.ru/>.
7. Official site of Mayor of Moscow / News. – [An electronic resource] — the access Mode: <https://www.mos.ru/news/item/46511073/>(date of the address 8.10.2018).
8. The official portal of suppliers of Moscow / [An electronic resource] — the access Mode: <https://zakupki.mos.ru/>(date of the address 15.10.2018).
9. Samarin I.V. Strategic planning of the defense industry: relevance and scientific and methodological support // *Strategic stability*. 2013. No. 2 (63). S. 67-73.

Формирование умений межличностного общения младших школьников посредством артпедагогике

Гаврилова Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, gtpvb@perm.ru

Чернова Ольга Александровна

студент, Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Cheryov.s.Da@yandex.ru

В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников умений межличностного общения. Показана важность общения в становлении личности школьника. Раскрыта суть понятий «арттерапия» и «артпедагогика», охарактеризованы их отличительные особенности. По результатам диагностического исследования выделены проблемы межличностного общения младших школьников. Охарактеризованы способы их решения посредством использования в воспитательной работе с детьми методов и приемов артпедагогике как в групповой, так и в индивидуальной форме. Для достижения поставленных целей в программу эксперимента включены методы и приемы по таким направлениям, как изобразительная деятельность (рисование под музыку, аппликация, совместная деятельность по изготовлению коллажей), ручной труд (работа с пластилином по созданию форм и объектов), работа по сказкам (сочинение, анализ сказок, обсуждение поведения и мотивов действий персонажей), игровая деятельность (проведение коммуникативных и этических игр, рефлексивных упражнений), театрализованная деятельность (проигрывание сценок). Процесс формирования умений межличностного общения включает в себя несколько циклов, содержание которых предусматривает комплексное воздействие на воспитанников в аспекте исследования. В статье представлены этапы экспериментальной работы. Результаты проанализированы и обобщены.

Ключевые слова: межличностное общение, младшие школьники, арттерапия, артпедагогика.

Одной из основных проблем в социально-педагогической практике является формирование умений межличностного общения детей, так как отсутствие этих умений затрудняет самореализацию и самоактуализацию личности в социуме, приводит к неконструктивному общению и появлению отклонений в поведении школьников.

Концептуальные основы общения изложены в трудах таких известных ученых-психологов, как Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, Л.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, которые рассматривали общение как универсальный способ жизнедеятельности человека, отмечая, что оно важно в любой сфере человеческой деятельности.

Необходимо отметить, что общение приобретает особую значимость в социальной сфере – здесь это главный способ деятельности. В процессе общения происходит рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие индивидов, формируется общность чувств, настроений, мыслей, взглядов, достигается взаимопонимание.

Важную роль в развитии умений и навыков межличностного общения современные ученые отводят младшему школьному возрасту в силу того, что дети, впервые придя в школу, испытывают трудности в общении со сверстниками. Этому способствуют особенности воспитания в семье, непосещение детского сада или подготовительных занятий в школе.

Психологи и педагоги отмечают, что начинать воспитательную работу по формированию умений межличностного общения нужно в начальном звене, так как именно на этом этапе возрастного развития закладывается фундамент личностных качеств, закрепляются нормы нравственного поведения.

Проблематикой межличностного общения младших школьников занимаются ученые такие, как Р.М. Грановская, М.И. Лисина, И.Н. Никольская, Л.Ф. Обухова, Н.Е. Харламенкова и другие. Изучая специфику общения младших школьников, они сделали вывод, что затрудненное общение – это процесс нарушенного взаимодействия между людьми, препятствующий эффективному решению коммуникативных задач. Он связан с появлением субъективных переживаний его участников, непониманием друг друга, негативными изменениями в межличностных отношениях, актуализацией деструктивных моделей взаимодействия.

На этапе младшего школьного возраста, под руководством учителя, в процессе жизнедеятель-

ности в организованном школьном коллективе у ребенка развивается и формируется новая направленность личности, выражающаяся как в его отношении к окружающим людям, так и во всем его поведении [1].

Теоретический анализ научной литературы приводит к пониманию сути межличностных отношений младших школьников со сверстниками как особой системы субъективно переживаемых связей между детьми, проявляющихся в совместной деятельности и общении. С момента включения ребенка в школьный коллектив начинают развиваться межличностные отношения со сверстниками, и в своем развитии они проходят несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. В младшем школьном возрасте ребенку придется пройти все перипетии отношений со сверстниками. Здесь в ситуациях формального равенства все одноклассники и ровесники сталкиваются с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разной волей и уникальным чувством личности [2].

Не случайно в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (1-4 класс) сделан акцент на развитие коммуникативных умений младших школьников, что предусматривает развитие у них самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей [3].

Руководствуясь положениями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, мы обратили внимание на необходимость развития у детей навыков сотрудничества с взрослыми и со сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликты и находить выход из спорных ситуаций.

Учитывая, что для детей младшего школьного возраста характерны такие особенности общения, как разнообразие коммуникативных действий в чрезвычайно широком их диапазоне; яркая эмоциональная насыщенность общения, нестандартность и нерегламентированность контактов детей при общении, а также преобладание инициативных действий над ответными, мы предположили, что используя разнообразные методы артпедагогика мы можем удовлетворить эти потребности и достичь положительных результатов в формировании умений межличностного общения [4].

Необходимо отметить, что артпедагогика стала самостоятельным направлением в нашей стране с 1997 года, когда в работе Ю.С. Шевченко и Л.В. Крепица «Принципы арттерапии и артпедагогика в работе с детьми и подростками» была произведена дифференциация этих понятий [5].

Понятие «арттерапия» (терапия искусством) возникло в контексте идей З. Фрейда и К. Юнга и

рассматривалось в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия, который посредством художественного (изобразительного) творчества помогал психически больным выразить в картинах свои скрытые психотравмирующие переживания и тем самым освободиться от них. В дальнейшем это понятие приобрело более широкую концептуальную базу, включая гармонические модели развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу).

В настоящее время понятие «арттерапия» имеет несколько значений и рассматривается как:

- совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции;
- комплекс арттерапевтических методик;
- направление психотерапевтической и психокоррекционной практики.

Арттерапия применяется в медицине (психиатрии, терапии, хирургии) и в психологии (общей, медицинской, специальной). Как направление, связанное с воздействием разных средств искусства на человека, она используется и самостоятельно, и в сочетании с медикаментозными, педагогическими и другими средствами.

Арттерапия и артпедагогика имеют разные теоретические основы, различаются по сущности, задачам, содержанию и технологии.

Тем не менее, основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, арттерапия и артпедагогика преследуют единую цель – гармоническое развитие ребенка (в том числе и ребенка с проблемами), расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства, участия в общественной и культурной деятельности в микро и макросреде [6].

Подчеркивая разницу между этими двумя направлениями, Р.А. Верховодова и Р.А. Галустов отмечают, что, если арттерапия занимается лечением и коррекцией людей, то артпедагогика занимается воспитанием человека.

Сейчас артпедагогика находится в стадии становления, активно развивается и занимает свою нишу в системе общего и дополнительного образования. Формированию артпедагогика как отдельного направления способствуют исследования В.П. Анисимова, Л.Д. Гришиной, Е.А. Лебедева, Е.А. Медведовой, Н.Ю. Сергеевой и многих других.

Согласно определению Р.А. Верховодовой и Р.А. Галустова, артпедагогика – это научно-педагогическое направление, основанное на интегративном применении различных видов искусства в образовательном процессе в целях эффективного воспитательного воздействия на личность учащегося [7].

Важными функциями артпедагогика с точки зрения нашего исследования являются воспитательная (формирует морально-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности, содействует ее социокультурной адаптации с помощью искусства) и коррекционная (способствует развитию умений и навыков общения).

Е.А. Заргарьян и О.М. Корженко отмечают, что артпедагогика и общая педагогика имеют общие

конечные цели – помочь человеку научиться понимать себя, гармонично сосуществовать с окружающим его обществом, научиться познавать действие законов красоты и нравственности в окружающем мире.

По мнению ученых, то, что артпедагогика имеет общие признаки с общей педагогикой, позволяет заявлять о ней как о вполне сформировавшейся на сегодня области педагогической деятельности.

В качестве общих признаков ученые выделяют:

- использование искусства и его средств (в совокупности с содержанием какого-либо учебного предмета) в целях освоения интеллектуального и духовного опыта человечества учащимися;

- интериоризация (внутреннее присвоение) знаний, умений и навыков, создание для этого специальных условий;

- предпочтение воспитанию в классической последовательности «обучение-воспитание-развитие личности» [8].

По мнению В.П. Анисимова, использование методов и приемов артпедагогики помогает формировать опыт нравственных отношений у каждого субъекта образовательного процесса, дает человеку возможность комфортного самовыражения и общения без конфликтов [9].

Понимая важность и необходимость решения исследуемой проблемы, мы предположили, что с помощью методов артпедагогики мы сможем способствовать эффективному формированию у младших школьников умений межличностного общения. Для того чтобы подтвердить наше предположение, мы провели экспериментальное исследование. Эксперимент был проведен на базе МБОУ «Добрянская основная общеобразовательная школа № 1 (Кадетская школа)». В нем приняли участие 22 младших школьника: 18 мальчиков и 4 девочки. Исследование традиционно включало в себя три этапа: исходную диагностику, формирующий эксперимент, итоговую диагностику.

Исходная диагностика проводилась по следующим направлениям:

- изучение отношения детей к своему коллективу («Рисунок-образ моего класса», тест-рисунок для определения места в коллективе) [10];

- выявление устоявшихся связей между детьми (методика «Секрет» для выявления особенностей взаимоотношений и уровня сформированности умений общения у детей) [11];

- изучение представлений младших школьников о нравственных категориях, о правилах и нормах поведения в обществе («Диагностика сформированности нравственных представлений у младших школьников») [12];

- исследование способности к взаимопониманию и сотрудничеству («Диагностика уровня сформированности коммуникативных умений и навыков») [13].

- выявление умений управлять эмоциями и решать конфликтные ситуации (педагогическое наблюдение);

- определение уровня доверия к людям («Экспресс-диагностика доверия» по шкале Розенберга) [14].

Анализ результатов исходной диагностики позволил сделать ряд выводов. Так, у 50 % процентов младших школьников зафиксировано негативное отношение к коллективу. Учащиеся изобразили коллектив в виде стаи волков, акул, группы хулиганов с палками и битами, с помощью которых они смогли бы защитить себя. Эти образы свидетельствуют о наличии в коллективе агрессивных настроений.

Результаты методики «Секрет» свидетельствуют о том, что в коллективе класса имеются следующие группы детей: звезды (3 ученика); принятые (15 учеников); непринятые (4 ученика). Необходимо отметить, что с помощью дополнительного педагогического наблюдения мы выяснили, что внутри групп школьники сохраняют дружеские отношения, но между группами часто возникают конфликты. Таким образом, в коллективе затруднено налаживание контактов между всеми учащимися.

Результаты экспресс-диагностики по определению уровня доверия к окружающим показали высокий уровень доверия у 3-х человек (14 %), средний уровень у 10 (45 %), и низкий уровень у 9 (41 %), то есть большинство школьников не доверяют друг другу.

По результатам анкеты на выявление знаний школьников о нравственных представлениях и нормах поведения обнаружено, что респонденты недостаточно хорошо понимают значимость норм и правил поведения в обществе, но в своих ответах демонстрируют готовность проявлять определенную терпимость к негативным поступкам одноклассников. Однако в процессе общения они часто проявляют агрессию по отношению к окружающим, негативно относятся к поведению сверстников.

Таким образом, в межличностном общении младших школьников были выявлены следующие проблемы:

- наличие неблагоприятного психологического климата в классе и недоброжелательных отношений между одноклассниками;

- неумение взаимодействовать, совместно работать и нежелание принимать нового человека в свое микросообщество;

- отсутствие доверия к другу, что обуславливает сложность взаимоотношений в коллективе;

- недостаточное знание норм и правил поведения, наличие нетерпимости (грубость, резкость, враждебность) к проявлению одноклассниками негативных поступков;

- нереализованная потребность в принятии сверстниками.

В поиске путей решения обозначенных проблем на основе изученной литературы и полученных диагностических данных нами была разработана программа формирующего эксперимента.

Цель программы состояла в формировании умений межличностного общения младших

школьников. В процессе реализации программы нам предстояло решить ряд задач:

- углубить знания школьников о правилах и нормах поведения;
- научить сдерживать свои негативные эмоции;
- научить конструктивному взаимодействию со сверстниками и умению работать в команде;
- побудить учащихся доверять друг другу;
- способствовать повышению у каждого ученика статуса в коллективе;
- способствовать развитию чувства эмпатии, доброжелательного отношения к одноклассникам.

Программой предусматривалось проведение цикла занятий два раза в неделю продолжительностью по 40 минут.

Структура каждого занятия включала в себя приветствие-разминку, обсуждение темы занятия, основную часть, содержащую творческие задания, коммуникативные игры, выполнение индивидуальных и групповых упражнений, рефлексии, домашнее задание для самостоятельного выполнения и выполнения совместно с родителями.

Занятия и мероприятия в рамках экспериментальной программы были объединены общим сюжетом – обучение и воспитание в «Школе героев». Выбор сюжета был обусловлен, во-первых, гендерными особенностями коллектива (преобладание в коллективе мальчиков), во-вторых, стремлением младших школьников к игровой деятельности с элементами романтики, в-третьих, направленностью на предстоящее зачисление в кадетский класс после окончания обучения в начальной школе. Кроме того, была принята во внимание увлеченность учащихся героической тематикой современных мультипликационных и художественных фильмов.

Для организации педагогически целесообразного процесса обучения и воспитания в «Школе героев» школьники совместно с педагогом создали символ современного Супер Героя, обладающего такими качествами, как бесстрашие, доброжелательность, готовность в любую минуту прийти на помощь окружающим, умением сдерживать свои эмоции, вежливого, искреннего, коммуникабельного.

Программа по развитию умений межличностного общения предусматривала реализацию мероприятий в рамках трех циклов.

Первый цикл: «Тайна моего «Я»».

Цель: снижение тревожности, застенчивости, раскрытие своего «Я», формирование к нему позитивного отношения, воспитание у детей чувства собственной ценности и индивидуальности.

В этом цикле для достижения цели были использованы такие методы артпедагогики, как рефлексивное упражнение «Супер Герой» (каждый идентифицировал себя с каким-либо положительным героем), раскрашивание макета звездочки в цвет своих лучших качеств, изготовление коллажа «Наш Супер Класс», чтение и обсуждение сказки «Роза и Ромашка».

Второй цикл: «Мир эмоций и чувств».

Цель: научить школьников понимать чувства и эмоции свои и окружающих людей, управлять своими эмоциями.

Цикл включал в себя занятия по темам «Что такое эмоции и чувства», «Герои тоже чувствуют...», «Наши эмоции». На занятиях в качестве артпедагогических были использованы методы: выполнение рисунка «Мои чувства» под музыку, инсценировка сказки «Страна чувств» [15], этические игры «Волшебный камешек», «Маска», упражнение «Изобрази эмоцию».

Для развития у младших школьников умения сочувствовать друг другу, развития эмпатии был организован просмотр мультфильма «Смешарики «ПинКод» с последующим обсуждением и выполнение упражнения «Нарисуй свой страх».

Коррекция агрессивного поведения, снятие нервно-психического напряжения было осуществлено через рефлексивное упражнение «Черный цветок».

Третий цикл: «Я учусь дружить».

Цель: формирование у школьников умений конструктивного взаимодействия со сверстниками, воспитание потребности в общении.

Цель была достигнута через организацию конкурса на лучшую поделку из пластилина «Наши геройские дела» и создание совместной экспозиции героев в действии.

Все три цикла были завершены интерактивной игрой «Мы теперь герои! Мы сможем все преодолеть!», в которой школьники продемонстрировали свои умения межличностного общения.

В качестве примера применения одного из методов артпедагогики в процессе формирования умений межличностного общения приведем описание хода занятия, посвященного коррекции агрессивного поведения и снятию нервно-психического напряжения. Прежде всего, со школьниками была проведена беседа на тему «Наши чувства и эмоции, почему иногда мы не можем управлять ими». Дети подбирали интересные сравнения для описания того, как чувствует себя человек, когда он зол, обижен или разгневан. Как выяснилось, эти чувства знакомы всем. Все понемногу их испытывали, но не у всех получалось найти решение, как с ними справиться. Для того чтобы помочь детям разобраться в своих чувствах и эмоциях, было проведено рефлексивное упражнение «Черный цветок». Всем учащимся были розданы черные лепестки, на которых они писали названия своих негативных эмоций. Затем эти лепестки были склеены, и в результате получился «Черный цветок». После этого на цветных лепестках школьники писали названия положительных эмоций и приклеивали их поверх черных, перекрывая негативные эмоции. К концу занятия у каждого ученика получался волшебный «Радужный цветок», к которому он всегда смог бы обратиться, для того чтобы справиться со своими отрицательными эмоциями.

После проведения итоговой диагностики и сравнения её результатов с результатами исходной диагностики, можно говорить об определен-

ной педагогической эффективности нашего эксперимента.

Занятия и мероприятия с младшими школьниками позволили получить детям новый опыт общения со своими сверстниками через специально организованное межличностное взаимодействие в условиях «Школы героев», через проявление творчества и спонтанности в межличностных отношениях, через использование широкого спектра артпедагогических форм и методов в работе с детьми. Школьники стали более отзывчивыми, доброжелательными, самостоятельными. В целом отношения в классном коллективе улучшились. Появилось взаимное доверие и настрой на доброе отношение к окружающим.

Участники эксперимента стали более терпимыми к поступкам своих сверстников, в коллективе снизился уровень агрессии. Это повлияло на уменьшение количества конфликтных ситуаций и создание в коллективе хорошего психологического климата.

В целом у учащихся с проблемами в конструктивном взаимодействии прослеживается тенденция к повышению уровня сформированности умений межличностного общения.

Литература

1. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника // Учебно-методический кабинет [Электронный ресурс]. URL: <http://pedkopilka.ru/blogs/medvedeva-evgenija/psihologo-pedagogicheskaja-harakteristika.html> (дата обращения: 10.04.2018).

2. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд./ Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 класс) [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (дата обращения: 02.03.18).

4. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

5. Шевченко Ю.С. Принципы арттерапии и артпедагогика в работе с детьми и подростками: Метод. пособие / Ю.С. Шевченко, А.В. Крепица; Балашов. гос. пед. ин-т, Рос. мед. акад. последиплом. образования. – Балашов: Изд-во Балашов. пед. ин-та, 1998. – 56 с.

6. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 2001. – 246 с.

7. Верховодова Р.А., Галустов Р.А. Зарубежный опыт арт-педагогика как система интегрированного применения элементов искусства в образовательном процессе /

Верховодовой Р.А., Галустова Р.А. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – М., 2011. – С. 15-18.

8. Корженко О.М., Заргарьян Е.А. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 95-97.

9. Анисимов В.П. Артпедагогика нравственности: монография. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2010. – 320 с.

10. Рогожникова Р.А. Учителю-исследователю: Учеб.-метод. пособие/ Пермский гуманитарно-технологический институт. – Пермь, 2001. – 104 с.

11. Репина Т.А. Методика «Секрет» [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.wikiread-ing.ru/29155> (дата обращения: 07.02.18).

12. Дурнева Т.В. Диагностика сформированности нравственных представлений у младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-nravstvennyh-predstavleniy-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 07.02.18).

13. Ступницкая М. Диагностика уровня сформированности Коммуникативных умений и навыков [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600712> (дата обращения: 15.02.18).

14. Экспресс-диагностика доверия (по шкале Розенберга) [Электронный ресурс]. URL: <https://vsetesti.ru/78/> (дата обращения: 01.02.18).

15. Зинкевич-Евстигнеева Т. Сказка «Страна чувств» [Электронный ресурс]. URL: http://evrika.ee/index.php?route=newsblog/article&newsblog_path=2&newsblog_article_id=5 (дата обращения: 20.02.18).

Formation of interpersonal communication skills of younger schoolchildren through art pedagogy

Gavrilova T.P., Chernova O.A.

Perm State Humanitarian-Pedagogical University

The article deals with the problem of the formation of interpersonal skills in younger schoolchildren. The importance of communication in the development of the pupil's personality is shown. The essence of the concepts «art therapy» and «art pedagogy» is revealed, their distinctive features are characterized. According to the results of the diagnostic study, the problems of interpersonal communication of younger schoolchildren are highlighted. The ways of solving some problems are described through the use of methods and techniques of art pedagogy in educational work with children both in group and in individual form. To achieve the objectives, the program of experiment includes art pedagogical methods and techniques in such areas as visual activity (drawing to music, appliqué, collaborative work on making collages), manual labor (working with clay to create forms and objects), working on fairy tales (composing, analyzing tales, discussion of the behavior and motives of the characters' actions), play activities (conducting communicative and ethical games, reflexive exercises), theatrical activities (playing scenes). The process of formation of interpersonal communication skills includes several cycles, the content of which provides for a comprehensive impact on the pupils in the aspect of research. The article presents the stages of experimental work. Results are analyzed and summarized.

Key words: interpersonal communication, younger schoolchildren, art therapy, art pedagogy.

References

1. Psychological and pedagogical characteristics of younger students // Educational and methodical study [Electronic resource]. URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/medvedeva-evgenija/psihologo-pedagogicheskaja-harakteristika.html> (access date: 10.04.2018).
2. Psychology. Textbook for humanitarian universities. 2nd ed. / Ed. ed. V.N. Druzhinin. - SPb.: Peter, 2009. - 656 p.
3. Federal State Educational Standard of Primary General Education (Grades 1-4) [Electronic resource]. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%8B/922> (access date: 02.03.18).
4. Smirnova E.O. Features of communication with preschoolers: Proc. allowance for stud. in ped. studies. institutions. - M.: Publishing Center "Academy", 2000. - 160 p.
5. Shevchenko Yu.S. Principles of art therapy and art pedagogy in working with children and adolescents: Method. manual / Yu.S. Shevchenko, A.V. Fortress; Balashov. state ped. Inst, Ros. honey. Acad. postgraduate education. - Balashov: Publishing house Balashov. ped. Inst., 1998. - 56 p.
6. Medvedev E.A., Levchenko I.Yu., Komissarova L.N., Dobrovol'skaya T.A. Art pedagogy and art therapy in special education: studies. for students of environments. and higher ped. studies. institutions. - M.: Academia, 2001. - 246 p.
7. Verkhovodova R.A., Galustov R.A. Foreign experience of art pedagogy as a system of integrated application of elements of art in the educational process / Verkhovodova RA, Galustova RA // Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology. - M., 2011. - p. 15-18.
8. Korzhenko OM, Zargaryan E.A. Art pedagogy today: goals and prospects of development [Text] // Theory and practice of education in the modern world: materials of the III Intern. scientific conf. (St. Petersburg, May 2013). - SPb.: Renome, 2013. - p. 95-97.
9. Anisimov V.P. Art pedagogy of morality: monograph. - Tver: Publishing House of Tver State University, 2010. - 320 p.
10. Rogozhnikova R.A. Teacher-researcher: Textbook-method. allowance / Perm Humanitarian-Technological Institute. - Perm, 2001. - 104 p.
11. Repina T.A. Methodology "Secret" [Electronic resource]. URL: <https://psy.wikireading.ru/29155> (access date: 07.02.18).
12. Durneva T.V. Diagnostics of the formation of moral ideas in younger students [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-nravstvennyh-predstavleniy-u-mladshih-shkolnikov> (access date: 07.02.18).
13. Stupnitskaya M. Diagnostics level of formation Communicative skills and abilities [Electronic resource]. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200600712> (access date: 02/15/18).
14. Express-diagnostics of trust (on the Rosenberg scale) [Electronic resource]. URL: <https://vsetesti.ru/78/> (access date: 02/01/18).
15. Zinkevich-Evstigneeva T. The Tale "Country of Feelings" [Electronic resource]. URL: http://evrika.ee/index.php?route=newsblog/article&newsblog_path=2&newsblog_article_id=5 (access date: 02/20/18).

Формирование кадрового резерва в сфере государственного управления в условиях цифровизации образовательной среды

Пономарева Надежда Сергеевна,

аспирант, кафедра социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), N._Ponomareva@inbox.ru

Формирование кадрового резерва в сфере государственного управления в условиях цифровизации образовательной среды является достаточно серьезной научной задачей. Цифровизация образовательной среды – процесс динамически развивающийся, постоянно изменяющий взаимоотношения участников образовательного процесса. Учет этого фактора необходимо условие выстраивания учебных стратегий каждого обучающегося, что приобретает особое значение при формировании кадрового резерва для государственной службы.

Ключевые слова: кадровый резерв, государственное управление, цифровизация образовательной среды

Цифровизация образовательной среды становится одним из условий инновационности образовательного процесса. Государственная программа «Развитие образования» сроком на 2013 – 2020 годы включает в себя проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», реализуемый НИУ ВШЭ. Проект предусматривает разработку, апробацию и внедрение методики и соответствующего ей инструментария психометрической аналитики существующих он – лайн курсов подготовки кадров[8]. Интерес с точки зрения формирования кадрового резерва представляет «цифровой след» - регистрируются все попытки выполнения тестовых заданий, время выполнения тестовых заданий, соотношения ответов с позиции правильно/неправильно и др. При этом весь массив данных хранится на платформе он – лайн курсов, а сам анализ осуществляется сервисом в автоматическом режиме по следующим параметрам:

- содержание контента;
- уровень подготовки обучающихся;
- работа обучающихся с контентом;
- анализ оценочных средств.

По результатам анализа полученные материалы передаются разработчику. Выполненный аналитический отчет в обязательном порядке содержит рекомендации по возможному повышению качества конкретного онлайн – курса.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что под цифровой образовательной средой принято понимать совокупность информационных систем открытого характера, направленных на обеспечение образовательного процесса. При этом открытость рассматривается как возможность использования разных информационных систем пользователями (обучающимися, обучающими) по предусмотренным условиям и открыто представленным правилам. Сущность термина «образовательная среда» претерпевает большие изменения на протяжении последних десятилетий. Цифровизация образовательной среды – процесс динамически развивающийся, постоянно изменяющий взаимоотношения участников образовательного процесса. Цифровая образовательная среда характеризуется обновлениями практически ежесекундными. Учет этого фактора необходимо условие выстраивания учебных стратегий каждого обучающегося, что приобретает особое значение при формировании кадрового резерва для государственной службы.

Анализ научной литературы, передовых кадровых практик свидетельствует о понимании

термина «формирование кадрового резерва» как кадровой технологии, предусматривающей такую организацию работы с потенциальными кадрами, которая позволит принимать грамотные кадровые назначения, способствующие эффективному решению задач по обеспечению организации высококвалифицированными кадрами.

Отечественные и зарубежные ученые при разных позициях по определению сущности термина «кадровый резерв» едины в общих подходах к его толкованию. Кадровый резерв - это целенаправленный отбор кандидатов с помощью различных инструментов оценки для замещения освобождающихся должностей отмечает М.Амстронг. Ученый обращает внимание на тот факт, что планирование преемственности является частью управления карьерой в общей системе развития человеческих ресурсов организации. При этом общая система развития человеческих ресурсов организации включает также профессиональное обучение. Д. Смит и С. Кук рассматривают планирование карьеры как некий объем работ по увлечению работников. Сегодня особого интереса заслуживает акцент данных ученых на работу с кадровым резервом как управление талантами. А.П. Егоршин кадровый резерв предлагает рассматривать как один из методов подбора персонала. Подобной точки зрения придерживаются В.В. Травин, Т.В. Зайцева, В.А. Дятлов, С.В. Шекшня, А.Т. Зуб, которые кадровый резерв рассматривают как комплекс мер по развитию персонала, включающий в том числе оценку результативности труда, обучение и ротацию. Формирование кадрового резерва Б.Л. Еремин и Т.Ю. Базаров видят как один из методов поддержания работоспособности персонала вместе с оценкой, аттестацией, обучением и планированием карьеры персонала. На сегодняшний день существуют различные классификации кадрового резерва. Рассмотрим те из них, которые наиболее широко представлены в научной литературе:

- по специфике деятельности
- по времени назначения;
- по виду кадрового резерва.

По специфике деятельности выделяют:

- резерв развития;
- резерв функционирования.

По времени назначения:

- кандидаты, которым может быть предложено выдвижение на должность в ближайшее время;
- кандидаты с 1-3 летней перспективой выдвижения.

По виду кадрового резерва:

- внешний кадровый резерв;
- внутренний кадровый резерв.

Внутренний резерв подразделяется на оперативный кадровый резерв, среднесрочный кадровый резерв, стратегический кадровый резерв. Остановимся более подробно на сущности каждого из подвидов. Оперативный кадровый резерв – это те сотрудники, которые могут занять новую должность при появлении соответствующей

вакансии. Они обладают необходимым уровнем знаний, умений и навыков. Среднесрочный кадровый резерв – сотрудники, которые могут претендовать на новую должность, отработав несколько лет в организации и приобретя соответствующие навыки. Стратегический кадровый резерв – это сотрудники с высоким потенциалом назначения на руководящие должности. Этому предшествует серьезное обучение.

Кадровый резерв для государственного управления на федеральном и региональном уровнях формируется из числа перспективных государственных и муниципальных служащих; депутатов законодательных органов власти; социально активной молодежи. Самым распространенным способом отбора кандидатов в кадровый резерв для государственного управления является отбор на основе конкурса. Наиболее известный сегодня конкурс – это конкурс управленцев «Лидеры России». С 2017 года 15 слушателей программы подготовки высшего кадрового управленческого резерва ВШГУ РАНХиГС стали губернаторами, 2 – министрами, 4 - заместителями федеральных министров ; 21 – заместителями министров; 11 человек получили назначения в органы государственной власти федерального уровня, а 35 – регионального. Один участник получил должность в общественно-политической структуре, еще 23 – в коммерческих структурах.

22 мая 2018 года указом Президента России был открыт проект автономной некоммерческой организации "Россия – страна возможностей, включающий 15 самостоятельных проектов, среди которых:

- "Грантовый конкурс молодежных инициатив";
- студенческая олимпиада "Я – профессионал";
- всероссийский челлендж успеха "Россия – страна возможностей";
- портал Бизнес-навигатора МСП;
- соревнования по профессиональному мастерству среди людей с инвалидностью "Абилимпикс";
- чемпионаты профессионального мастерства "Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)";
- благотворительный проект "Мечтай со мной";
- всероссийский конкурс "Лига вожатых";
- конкурс "РДШ – территория самоуправления";
- кубок по менеджменту среди студентов "Управляй!";
- международный конкурс для школьников "Мой первый бизнес";
- всероссийский конкурс "Доброволец России";
- проект "Профстажировки";
- акция признательности "Благодарю".

Использование такой современной информационной технологии, как федерального портала управленческих кадров Российской Федерации, позволяет кандидатам и резервистам видеть информацию о наличии вакансий и требований к ним, сотрудникам кадровых управлений – информацию о кандидате и резервистах; провести начальный конкурсный оценочный отбор канди-

датов. На портале содержится реестр вакансий и кандидатов или резервистов, то есть, портал, по сути, является сводным информационным электронным ресурсом, хранящим информацию не только о кандидатах в кадровый резерв, но и о действенном кадровом резерве.

Таким образом, кадровый резерв формируется как группа компетентных и высокоперспективных специалистов для замещения определенных должностей, при этом учитываются их управленческие навыки, наличие необходимых профессиональных и деловых качеств, положительные рекомендации о занимаемых ранее должностях, наличие необходимой профессиональной подготовки.

Литература

1. Базаров Т. Ю. Технология центра оценки персонала: процессы и результаты: Практическое руководство. – М.: Кнорус, 2011.

2. Гарькин И.Н., Гарькина И.А. Формирование кадрового резерва: приоритетное направление государственной кадровой политики // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №3

3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27613>

4. Гладилина И.П. Кадровое обеспечение сферы закупок на основе современного гуманитарного образования как фактор развития экономики страны // «Фундаментальные исследования». – 2017. -№5.

5. Донской Д.А. Кадровый резерв как элемент повышения эффективности действующих рабочих мест организации // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-12. – С. 2662-2666; URL: <http://www.fundamental-research.ru/>

6. Кузнецова Т. Кадровый резерв. Кадровая подстраховка. Ликбез по формированию резерва // Управление персоналом // Новый менеджмент. – 2008. №11

7. Опарина Н.Н. Основные стратегии управления кадровым резервом // Управление персоналом. - 2009. № 7 (209). С. 44-46.

8. Хадеев А. В. Кадровый резерв на государственной гражданской службе: проблемы и перспективы / А. В. Хадеев // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий : материалы II Международн. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 18–20 апреля 2016 г. : в 2-х т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016.— Т. 2. — С. 388-393.

9. Сулимова Е.А. Формирование инвестиционной стратегии венчурного фонда: автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. Уфа, 2008.

10. Егоров А.Ю., Валинурова Л.С. Современная Россия: ситуация в инвестиционной сфере // Инновации и инвестиции. 2004. № 1.

11. Конотопов М.В., Новицкий Н.А. Модель стабильного экономического роста при переходе к новому технологическому укладу // Инновации и инвестиции. 2016. № 9. С. 6-13

12. Сысоева Е.В. Построение эффективного профиля корпоративной культуры организации. Москва, 2017

13. Сысоева Е.В. Стратегические технологии формирования имиджа организации // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. 2017. № 9-1 (56). С. 99-109.

14. Мумладзе Р.Г., Быковская Н.В., Иванова Н.М. Экономика труда / Министерство образования и науки РФ; Российский государственный аграрный заочный университет. Москва, 2016.

15. Кукушкин С.Н., Янковская В.В., Наумова Е.А., Ярчак И.Л. Теория бизнес-организации: Монография / Москва, 2017. Сер. Научная мысль

Formation of a talent pool in the sphere of public administration in the conditions of digitalization of the educational environment

Ponomareva N.S.

Moscow State University of Education (MSPU)

Formation of a talent pool in the sphere of public administration in the conditions of digitalization of the educational environment is rather serious scientific problem. Digitalization of the educational environment – the process which is dynamically developing, constantly changing relationship of participants of educational process. Accounting of this factor a necessary condition of forming of educational strategy of each student that is of particular importance when forming a talent pool for public service.

Keywords: talent pool, public administration, digitalization of the educational environment

References

1. Bazarov T. Yu. Technology Center for Personnel Assessment: Processes and Results: A Practical Guide. - M.: Knoruz, 2011.

2. Garkin I.N., Garkina I.A. Formation of personnel reserve: a priority direction of the state personnel policy // Modern problems of science and education. - 2018. - № 3. ;

URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27613>

3. Gladilina I.P. Personnel provision of procurement on the basis of modern humanitarian education as a factor in the development of the country's economy // Basic Research. - 2017. -№5.

4. Don D.A. Personnel reserve as an element of increasing the effectiveness of the existing workplaces of the organization. Fundamental Research. - 2015. - № 2-12. - p. 2662-2666;

URL: <http://www.fundamental-research.ru/>

5. Kuznetsova T. Personnel reserve. Staff safety net. Likbez on reserve formation // Personnel Management // New Management. - 2008. №11

6. Oparina N.N. Basic strategies for personnel reserve management // Human resource management. - 2009. No. 7 (209). Pp. 44-46.

7. A. Khadeev. The personnel reserve in the civil service: problems and prospects / A. V. Khadeev // Strategies for the development of social communities, institutions and territories: materials of the II Int. scientific-practical conf. Yekaterinburg, April 18–20, 2016: in 2 tons. - Yekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2016. - Vol. 2. - p. 388-393.

9. Sulimova E.A. Formation of the investment strategy of a venture fund: author. dissertations for the degree of candidate of economic sciences. Ufa, 2008.

10. Egorov A.Yu., Valinurova L.S. Modern Russia: the situation in the investment sphere // Innovations and Investments. 2004. No. 1.

11. Konotopov M.V., Novitsky N.A. A model of stable economic growth in the transition to a new technological structure // Innovations and Investments. 2016. No 9. S. 6-13

12. Sysoeva E.V. Building an effective profile of the corporate culture of the organization. Moscow, 2017

13. Sysoeva E.V. Strategic technologies of image formation of an organization // Competitiveness in the global world: economics, science, technologies. 2017. No. 9-1 (56). S. 99-109.

14. Mumladze R.G., Bykovskaya N.V., Ivanova N.M. Labor Economics / Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Russian State Agrarian Correspondence University. Moscow, 2016.

15. Kukushkin S.N., Yankovskaya V.V., Naumova E.A., Yarchak I.L. Theory of business organization: Monograph / Moscow, 2017. Ser. Scientific thought